




Lech Witkowski

Akademia Pomorska

 <https://orcid.org/0000-0002-9940-5096>

Jaka pedagogika krytyczna jest (nie)możliwa w Polsce i dlaczego? (Esej metakrytyczny z Henrym A. Giroux w tle)

What Kind of Critical Pedagogy is (Un)Feasible in Poland and Why? (a Meta-critical Essay with Henry A. Giroux in the Backdrop)

Abstract: The text undertakes the problematics situated between modernity and tradition regarding the reception of H.A. Giroux's works in Poland, in a view of furthering the study of pedagogy and educational praxis. First, the author outlines the beginnings of openness towards critical pedagogy. What is underscored here is the 1980s' main inspiration drawn from the resistance paradigm. Then, the author proceeds to the current state of Giroux's reception in Poland. He illustrates differences among particular examples and levels of the said reception of Giroux's pedagogy and of the scholar's theoretical background. The emphasized disputes pertain especially to transcending metaphysics and relativism as a challenge faced by hermeneutical criticism and critical hermeneutics. Additionally, the "critical" horizon of the main handbook of pedagogy used in Polish universities is discussed. The author points to the wasteful efforts at instigating the breakthrough in the reception of critical pedagogy and he exemplifies them by an instance of misbegotten analysis of the allegedly delayed critical pedagogy of work. As a particularly positive example the author presents a new effort at developing critical hermeneutics (and radical praxis) for pedagogy by Andrzej Wierciński. In the concluding part written "in lieu of conclusions," four lists of critical problems' dislocations are provided; the problems are both convergent and related to one another, thereby redefining current research objectives and pertain to practical applications in educational praxis.

Keywords: critical pedagogy, reception, resistance, reproduction

Wstęp

Od ponad trzydzieści pięciu lat zajmuję się różnymi aspektami zaplecza teoretycznego pedagogiki krytycznej i ciągle z nadzieją oczekuję na dojrzałych reprezentantów nowego pokolenia pedagogów, młodych dynamicznych badaczy i specjalistów, mogących być partnerami, których wiedza jest osadzona w stanie teorii i badań krytycznych. Z myślą o tych badaczach powracam w tym miejscu – by rozwinąć o nowe uwagi i odniesienia – rozważania, jakie legły u podstaw naszej wspólnej z Henrym A. Giroux książki *Edukacja i sfera publiczna*¹ sprzed lat dziesięciu czy które sygnalizowałem w wystąpieniu na konferencji o pedagogice krytycznej dwa lata później w Gdańsku². Powrót tej refleksji i nowa dokumentacja jej tez wydają mi się ważne także z myślą o przyszłości i jako głos przeciw negatywnym współczesnym zjawiskom – nie zawsze jesteśmy ich świadomi, a tym bardziej nie jesteśmy zdolni do ich eliminacji.

Nie jest bez znaczenia, jak będą wyglądały kolejne szeregi pokoleniowej zmiany w naukach społecznych i humanistyce i jak będzie przebiegała typowa inicjacja akademicka z wykorzystaniem dorobku myśli krytycznej, wpisanej w szczególności w pedagogikę współczesną za sprawą Henry'ego A. Giroux. Większość badaczy musi zacząć porządnie uczyć się stosowania samej krytycznej perspektywy pedagogiki i więcej umieć, żeby tę perspektywę rozwijać. Inaczej będziemy dreptać na peryferiach dynamicznych przeobrażeń myśli i badań pedagogicznych na świecie. Musimy umieć wypracowywać sobie znacznie bardziej kompletną perspektywę zespalać impulsów dla pedagogiki, w tym inspiracji z kultury, ze zdolnością przerzucania pomostów między zwykle separowanymi polami, zespalać strategii poznawczego zaangażowania w jakościowe przeobrażenia świata życia. Wszystko to nazywam ostatnio integralną humanistyką stosowaną i przy niej obstagę. Nie byłoby to możliwe bez zobaczenia przez nas w latach osiemdziesiątych, jak pisałem, że pedagogika gdzie indziej jest *inna* i ta inność nas zobowiązuje do włączania jej w nasze myślenie.

W ostatnich dwudziestu latach z kolei odkryłem, że nasza tradycja pedagogiczna okresu międzywojennego, którą uosabiam z myśleniem Wielkiego Pokolenia, też jest tym częściowo znanym, ale zbyt nieobec-

¹ H.A. Giroux, L. Witkowski: *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków 2010.

² L. Witkowski: *Wokół pedagogiki krytycznej (retrospekcja i projekcja na tle problemów i doświadczeń w pedagogice polskiej)*. „Ars Educandi” 2012, T. 9: *Pedagogika krytyczna dziś. Podstawy, dylematy i wybrane problemy* [red. nauk. P. Stańczyk], s. 13–35. <https://doi.org/10.26881/ae.2012.09.01>.

nym odniesieniem, też jest **inna** niż nam mówią jej krytycy, ale i zwoleńnicy, i zasługuje na ponowne odczytania krytyczne. Wszystko to pozwala na zespolenie dwóch biegunów inspiracji: rodzimej tradycji, krytycznie czytanej, oraz krytycznej współczesności **całej** przestrzeni humanistycznej narracji, twórczo pedagogicznie odnoszonej i stosowanej. Tego między innymi mnie nauczył Henry A. Giroux, i to wspierał przez lata, wręcz już dekady Zbigniew Kwieciński, a nasza współpraca zaowocowała wspólnymi seminariami i publikacjami. To też znalazło swoje miejsce w kolejnych latach w pełniejszej artykulacji myśli i praktyki pedagogicznej w kontekstach rozwijanych w duchu pedagogiki społecznej i pracy socjalnej za sprawą Ewy Marynowicz-Hetki³. To wreszcie legło u podstaw moich własnych już studiów w poprzek dyscyplin i tradycji – książki o autorytecie czy o „przełomie dwoistości” i krytycznym ponawianiu lektur prezentujących wybrane koncepcje, jak Erika H. Eriksona, Jürgena Habermasa, Heleny Radlińskiej czy – ostatnio – Bogdana Nawroczyńskiego. Moje rozważania idą w kierunkach już nie wyznaczanych przez prace samego Giroux, choć bez ich pojawienia się w pewnym okresie mojego życia z pewnością nie byłoby to możliwe ani tak zaawansowane.

Między współczesnością i tradycją w krytycznej recepcji

O genezie obecności prac Giroux w Polsce pisaliśmy szerzej we wspólnym tekście na otwarcie naszej książki *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*⁴, która zbierała dwudziestopięcioletnią wówczas tradycję powstawania zrębów myśli krytycznej dla pedagogiki polskiej pod wpływem tropów z tego amerykańskiego nurtu. Skrótowo jednak warto pewne komentarze powtórzyć, jak sądzę, jako świadectwo trudnego zresztą procesu, który nadal trwa i wymaga nowych odśłon i dojrzałego podejścia mimo osiągniętych postępów. Tak się rodziło bowiem „doświadczenie pokoleniowe” dla pewnego grona pedagogicznego, znamionujące wręcz przełom w postaci powstającego środowiska badaczy krytycznych wokół edukacji, kontynuującego badania z socjologii edukacji rozwijane wcześniej przez krąg pedagogów skupionych wokół Zbigniewa Kwiecińskiego. Pojawienie się dojrzałego dyskursu akademickiego ze świata było dla nas niezwykle stymulujące.

³ Por. powstałe z tej inspiracji teksty w bloku pt. *W stronę teorii i kultury praktyki. Dojrzewanie do pedagogiki społecznej, pracy socjalnej i mediacji rodzinnej*. W: L. Witkowski: *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje. Profesje społeczne versus ekologia kultury*. Kraków 2018, s. 159–271.

⁴ H.A. Giroux, L. Witkowski: *Edukacja i sfera publiczna...*

Zarazem natrafia on nieustannie na nieporozumienia, a nawet odpór, co oczywiście dla teorii pracującej z kategorią... oporu interakcyjnego w oddziaływaniach społecznych nie jest samo w sobie niczym zaskakującym. W Polsce z pewnością obserwujemy także przejawy niedostatecznego partnerstwa różnych środowisk i dyscyplin pedagogicznych we wspólnocie akademickiej w obrębie tradycji pedagogiki krytycznej. Pisałem już o wadze spotkania z Giroux, „o oporze i odporze recepcyjnym” oraz wskazywałem „cztery fale recepcji” pedagogiki krytycznej w próbie bilansu i nowego otwarcia dziesięć lat temu⁵. Mam nadzieję poczynić w tym tekście uwagi kontynuujące te refleksje w nowym kontekście, z dystansu kolejnych dziesięciu lat, uwzględniając własne zaskoczenia pozytywne, jak i niezgody krytyczne. Niechaj przesłanką dla moich uwag oraz ich aury będzie następujące sformułowanie Zbigniewa Kwiecińskiego z 1992 roku, które po ponad ćwierć wieku zdaje się – niestety – zachowywać swoją aktualność: „Pytania o społeczne tworzenie, dystrybucję i funkcje wiedzy szkolnej są centralne dla pedagogiki krytycznej, jako ważnego nurtu humanistycznych roszczeń pedagogiki. U nas pedagogika krytyczna nie jest szerzej znana, a tym bardziej szerzej uprawiana”⁶. Uwaga ta zaopatrzona jest w przypis do znanej książki Stanleya Aronowitza i Henry’ego A. Giroux z 1985 roku o „edukacji w obłęzieniu”, wskazującej nurt, z którego myślenie radykalne usiłuje ją wyrwać, do hasła „pedagogika krytyczna” w międzynarodowej encyklopedii edukacji z 1983 roku pod redakcją Torstena Husena oraz – co mówi coś o przygotowaniach nowego pokolenia polskich badaczy do zajmowania się tą problematyką – do studium Anny Sawisz z 1978 roku (opublikowanego w „Studiach Socjologicznych”) poświęconego podejściu Pierre’a Bourdieu do systemu oświaty w kategoriach „przemocy symbolicznej”⁷.

Podkreślę w tym kontekście, aby ukonkretnić wcześniejszą uwagę o znaczeniu Wielkiego Pokolenia w polskiej pedagogice okresu międzywojennego jako pokolenia tworzącego zręby czujności krytycznej analogicznej do czujności Giroux, że atrakcyjną perspektywę emancypacji oraz upełnomocnienia (*empowerment*) kulturowego i obywatelskiego znalazłem dopiero stosunkowo niedawno⁸ – w polskiej tradycji tworzenia zrębów pedagogiki społecznej przez Helenę Radlińską.

⁵ Por. ibidem, s. 37–66.

⁶ Z. Kwieciński: *Socjopatologia edukacji*. Warszawa 1992 – cyt. za: Idem: *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty*. Kraków 2012, s. 188.

⁷ Ibidem.

⁸ Por. L. Witkowski: *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*. Kraków 2014.

To spojrzenie może jeszcze bardziej zmienić nasze wyobrażenie o pedagogice krytycznej w Polsce i o zadaniu dalszego rozwijania tej pedagogiki na styku rodzimych impulsów z tradycją i współczesnej humanistyki świata. Podobnie znaczące może okazać się zrozumienie, że wbrew tradycji kojarzenia kultury z „nadbudową”, i to wtórną wobec procesów pierwotnych, można też patrzeć na nią jako na podstawową „glebę” symboliczną, w którą się wrasta, w której się zakorzenia oraz dzięki której się wzrasta w nowym potencjale, aż po wyrastanie do realnych postaw obywatelskich i upominania się o siebie w dojrzałej podmiotowości. Jest to możliwe pod warunkiem troski z jednej strony o społeczną meliorację kultury, jako udrażnianie dostępu do niej, a z drugiej strony – o sprzyjanie schyłaniu się po nią zainteresowanych własnym rozwojem i przetwarzaniem „niewidzialnego” środowiska, jak to pokazuje zwłaszcza Radlińska⁹. Zmienia to zasadniczo myślenie o „determinizmie”, ale i o charakterze samej „bazy” rozwojowej, a zamiast „władzy dyskursu” można mówić o przetwarzaniu potencjału dyskursu – z wysiłkiem śledzenia „pracy pojęć”, ich „profilu epistemologicznych” czy widzenia w nich „ekranów” wyświetlających nowe problematyki i zmieniających sposoby patrzenia, a nie tylko to, co się widzi. Ponieważ śledzę rozmaite obszary refleksji pedagogicznej w Polsce (choćaby pedagogikę ogólną, pedagogikę kultury, pedagogikę pracy, pedeutologię), wiem niestety, jak wiele impulsów z potencjału pedagogiki krytycznej nie znalazło w tych obszarach jeszcze zastosowania, a nawet jak obszary te są pozamykane czy często niezdolne do rozpoznania i przekroczenia własnych ograniczeń. Tym bardziej cieszą każde pojedyncze próby najzdolniejszych postaci młodszego pokolenia badaczy w zakresie wysiłku zmiany tego stanu rzeczy (wśród nich z pewnością wybijają się: Mariusz Dembiński¹⁰, Przemysław Grzybowski, Michał i Wojciech Kruszelnicy, Krzysztof Maliszewski, Łukasz Michalski, Helena Ostrowicka czy Andrzej Rozmus, Piotr Stańczyk, Karolina Starego¹¹ i Oskar Szwabowski, a także Andrzej Wierciński – że wymienię tylko kilka nazwisk; absolutnie nie twierdzę, że to wszyscy zasługujący na uznanie i znakomicie rokujący dla polskiej pedagogiki, choć do niektórych rozważań podchodzę krytycznie).

Sam staram się wprowadzać do myślenia krytycznego tropy, jakie wyrosły już poza wpływami pedagogiki amerykańskiej, są osadzone

⁹ Zob. *ibidem*.

¹⁰ M. Dembiński: *Rytualne oblicze lekcji. Studium teoretyczno-empiryczne*. Kraków 2005.

¹¹ K. Starego: *Od politycznych żądań do politycznych rozwiązań – podstawy edukacji demokratycznej*. W: *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia*. Red. K. Gawlicz et al. Wrocław 2014, s. 49–70.

w tradycji pedagogicznej, czy szerzej: w ewolucji współczesnej humanistyki i nauk społecznych, a wymagają nowych odczytań i aplikacji. Jednym z kluczowych efektów takiego podejścia do myślenia krytycznego jest ten, który określam mianem narastania „przełomu dwoistości”, a stanowi ramę tytułową istotnego dla mnie krytycznego podejścia do myślenia ważnego dla teorii i praktyki edukacyjnej i badawczej. To mój własny wkład w budowę zaplecza analizy i krytyki złożoności procesów i relacji, jakie trzeba umieć uwzględniać w myśli pedagogicznej. Recepcja takich impulsów rządzi się już swoimi prawami, na które nie ma się zwykle wpływu. Można jednak uczuć na opóźnienia i marginalizację, obnażać straty z tym związane głównie dla tych, którzy z dorobku korzystać nie potrafią, jak i dawać do ręki narzędzia w konkretnych obszarach aplikacji. Dla mnie w ostatnich latach takimi obszarami stały się między innymi teoria pracy socjalnej oraz ekologia umysłu za Gregorym Batesonem traktowane jako ogniwa „humanistyki stosowanej”¹².

O początkach otwarcia na pedagogikę krytyczną Giroux

Przypomnijmy zatem raz jeszcze – skoro to wielu umyka, a tym samym utrudnia rozwój – że początek obecności dorobku Henry’ego A. Giroux w Polsce datuje się – jak sam o tym pisze ten znakomity, czołowy twórca „pedagogiki krytycznej” czy „pedagogiki radykalnej” na świecie – na rok 1986. Podjąłem wówczas pierwszy kontakt z tym badaczem w korespondencji, aby wyrazić afirmację jego książki o teorii oporu dla pedagogiki w opozycji do presji systemowych wymuszających adaptację poza potencjałem krytycyzmu i podmiotowego sprawstwa. Kluczowe książki Henry’ego A. Giroux i Petera McLarena powstawały – to niemal niespotykane – prawie równoległe z naszym nimi zainteresowaniem i gotowością do przejmowania impulsów z nich. Na legendarnym seminarium Zbigniewa Kwiecińskiego w Instytucie Rozwoju Wsi i Rolnictwa Polskiej Akademii Nauk w Toruniu, a potem na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika poszukiwaliśmy od początku lat osiemdziesiątych nowych inspiracji teoretycznych i badań dla polskiej pedagogiki, krytyczni wobec mechanizmów etatystycznego systemu „realnego socjalizmu”. Byliśmy już gotowi do krytycznego przewycięzania stagnacji systemowej i pozornie oświeconego autorytaryzmu, gdy oficjalna część pedagogiki nie była zdolna wskazywać na „kryzys społeczeństwa wychowującego” ani formułować „hipotez ostrzegawczych” czy „propozycji naprawy” wymagających upominania się „o edukację radykalnie humanistycz-

¹² Zob. L. Witkowski: *Humanistyka stosowana...*

ną” – zwroty te wpisane są postulatywnie w referat Zbigniewa Kwiecińskiego z roku 1984 wygłoszony na konferencji w Jabłonnej¹³.

Jak pamiętam, odkrywając ślad Giroux, napisałem do tego nieznanego mi wtedy amerykańskiego pedagoga list, by przedstawić – poprzez jego wydawcę – nasze nastawienie i prosić o książkę o niezwykle wówczas atrakcyjnym dla nas tytule *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*¹⁴, gdyż tego właśnie usilnie poszukiwaliśmy. Wtedy to zapoczątkowane zostały nasze kontakty – zacząłem otrzymywać przesyłki z kolejnymi pracami Giroux i McLarena. Wyrazem tej korespondencji było najpierw przygotowanie przeze mnie w 1988 roku raportu badawczego (projekt badawczy RPBP-III-29; maszynopis nie został opublikowany, choć był kolportowany) pt. *Edukacja i opór. W kręgu dylematów krytycznej teorii edukacji H.A. Giroux* (fragmenty raportu udostępnię po ich przepisaniu i opracowaniu, gdyż nadal – o dziwo – mogą się przydać). O tym, że raport był znany i cytowany, świadczą odniesienia do niego w pracach Kwiecińskiego z 1989 roku i późniejszych¹⁵.

Kolejnym impulsem w ustanawianiu zrębów nurtu krytycznego pedagogiki w Polsce było ukazanie się w roku 1991 pierwszego zeszytu nowej serii publikacyjnej Uniwersytetu Mikołaja Kopernika: *Studia Kulturowe i Edukacyjne*, znanej później jako wydawnictwo wielotomowe pod wymownym tytułem *Nieobecne dyskursy*, a redagowanej przez Zbigniewa Kwiecińskiego. W zeszycie tym pojawiły się dwa tłumaczenia tekstów z książki Giroux o teorii oporu oraz dwa artykuły Petera McLarena, ucznia Giroux i wraz z nim współdyrektora Centrum Studiów na Edukacją i Kulturą w Miami State University w Oxford w stanie Ohio. Mogliśmy niemal na bieżąco uwzględniać – i reagować analitycznie na – nowe odsłony dyskursu krytycznego na świecie, jak świadczy o tym choćby fakt, że już w 1991 roku w pierwszej odsłonie *Nieobecnych dyskursów* Zbigniew Kwieciński zamieścił przygotowaną przez Hannę Zielińską (obecnie: Kostyło) recenzję opublikowanej pod koniec roku 1988 książki Giroux *Schooling and the Struggle for Public Life. Critical Pedagogy in the Modern Age*¹⁶. Kolejne tomy *Nieobecnych*

¹³ Z. Kwieciński: *Socjopatologia edukacji*. Olecko 1995, s. 21–33.

¹⁴ H.A. Giroux: *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*. South Hadley, MA 1983.

¹⁵ Por. Z. Kwieciński: *Pedagogie postu...*, s. 19.

¹⁶ H.A. Giroux: *Schooling and the Struggle for Public Life. Critical Pedagogy in the Modern Age*. Minneapolis 1988; H. Zielińska: [rec. H.A. Giroux: *Schooling and the Struggle for Public Life. Critical Pedagogy in the Modern Age*]. W: *Nieobecne dyskursy*. Cz. 1. Red. Z. Kwieciński. [Studia Kulturowe i Edukacyjne]. Toruń 1991, s. 174–178.

dyskursów przynosiły nowe tłumaczenia tekstów Giroux i McLarena oraz między innymi moje analizy toczone z troską o kategorie: opór, reprodukcja, akomodacja, rytuały i rytualizacje. Zajmowaliśmy się także otwarciem tropu studiów nad rytuałami w zastosowaniu do szkół – w ślad za książką Petera McLarena z 1986 roku *Schooling as a Ritual Performance*¹⁷, z której wnioski opublikowałem w swoim studium analitycznym o teorii i praktyce rytualizacji w drugim tomie *Nieobecnych dyskursów*, wraz z tekstem Giroux w moim tłumaczeniu pt. *Marzenie o edukacji radykalnej*¹⁸. W tomie trzecim *Nieobecnych dyskursów* z kolei zamieszczone zostały moje tłumaczenia dwóch artykułów Giroux we współautorstwie z Paulem Freirem oraz Peterem McLarenem¹⁹. Było to dopełnienie prac, które zamieściliśmy wspólnie ze Zbigniewem Kwiecińskim w tomie *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*²⁰. Recepcja amerykańskiej pedagogiki krytycznej została stopniowo przygotowana z pewnością naszymi własnymi lekturami tradycji frankfurckiej, nie bez oporów wprowadzanej w Polsce, a będącej *novum* na gruncie polskiej pedagogiki w latach osiemdziesiątych. Wtedy to sięgnęliśmy po odczytanie wersji pokoleniowej „teorii krytycznej” w analizach działania komunikacyjnego Jürgena Habermasa i uruchomiliśmy inspiracje z niej wynikłe, jak chociażby znacznie szersze niż w myśli psychologów zastosowanie tradycji poznawczej Piageta-Kohlberga z jednej strony oraz Erika H. Eriksona psychoanalitycznej teorii rozwoju tożsamości z drugiej, czemu dałem wyraz w swojej habilitacji, a szerzej w jej rozwiniętej wersji²¹.

Dzięki lekturze wielu prac Giroux i McLarena, autorów z USA, których poznałem osobiście, odkryłem dla siebie – dokładniej: dla pedagogiki – także znaczenie psychoanalizy Jacques’a Lacana. Przede wszystkim zelektryzowała mnie obecność w pismach Giroux i McLarena odniesień do semiotyki kultury Michaiła Bachtina (przez pryzmat kategorii głosu). To zresztą spowodowało, że podjąłem intensywne stu-

¹⁷ P. McLaren: *Schooling as a Ritual Performance. Towards a Political Economy of Educational Symbols And Gestures*. Foreword by H. Giroux. London-Boston 1986.

¹⁸ Por. H.A. Giroux, L. Witkowski: *Edukacja i sfera publiczna...*, s. 81-95, 385-402.

¹⁹ *Nieobecne dyskursy*. Cz. 3. Red. Z. Kwieciński. [Studia Kulturowe i Edukacyjne]. Toruń 1993, s. 44-60 oraz 76-99.

²⁰ *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Red. Z. Kwieciński, L. Witkowski. Warszawa-Toruń 1993.

²¹ L. Witkowski: *Tożsamość i zmiana (wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych)*. Toruń 1988; Idem: *Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile w edukacji*. Przedmowa Z. Kwieciński. Wyd. 2. zm. i uzup. Wrocław 2010.

dia nad tym ostatnim, zwieńczone moją książką tytułarną *Uniwersalizm pogranicza*²². Nie bez znaczenia dzisiaj jest dla mnie wpisana w tę książkę dedykacja – Henry’emu A. Giroux oraz Peterowi McLarenowi – w wymownym brzmieniu, które mnie samego nadal porusza: „Książkę dedykuję dwóm badaczom amerykańskim, których prace w ostatnich trzech latach stanowiły największy i najważniejszy kontekst teoretyczny, jaki wygenerował moje zainteresowanie się Bachtinem. Dedykację tę traktuję nie tylko jako spłatę intelektualnego długu, lecz również jako »zadośćuczynienie« za to, że lektury nad Bachtinem, początkowo traktowane jako fragment odniesień do koncepcji »radikalnej teorii edukacji« Amerykanów rozrosły się do samoistnego pola studiów, które zdominowało przez ostatni rok prace autora / Toruń 1991”²³.

Nie było przypadkiem, że otwarciem własnej lektury dziedzictwa Bachtina uczyniłem w książce rozdział pt. *Ślad Bachtina w radykalnej teorii edukacji*, w którym analizuję podejście Giroux i McLarena do semiotyki kultury w kontekście – kluczowym dalej dla mnie i pierwszych wspólnych prac redakcyjnych ze Zbigniewem Kwiecińskim – pojęcia „pogranicza”, do czego byliśmy już przygotowani w tamtym czasie, także dzięki czytaniu obu pedagogów krytycznych²⁴.

Tropy semiotyki kultury Bachtina czy psychoanalizy Lacana włączone do pedagogiki stanowią dowód, że inspiracje krytyczne dla pedagogiki z radykalizacją praktyki sprzeciwu wobec reprodukcji nierówności i represji nieświadomości nie muszą kojarzyć się ani jedynie, ani głównie z tradycją marksizmu, zwłaszcza że ten ostatni w wydaniu zachodnim ma wiele wątków nieprzystających do tego, co uchodziło za marksistowskie w tak zwanej pedagogice socjalistycznej nie tylko w Polsce. Zresztą zauważmy, że ewolucja podejścia Giroux w jego krytycyzmie dotyczącym zarówno neoliberalnej strategii traktowania edukacji – w tym szkolnictwa wyższego – jak i obecnej fazy autorytarnej uosobianej przez postawę Donalda Trumpa i jego zaplecza wyborczego, nie pokrywa się, a nawet jest rozbieżna z zaangażowaniem wręcz „rewolucyjnym” McLarena, przejętego bardziej latynoskim „chequevaryzmem” i ortodoksją walki politycznej. Mam wrażenie, że drogi obu autorów, kiedyś współpracujących z sobą, istotnie się rozeszły. Oczywiście, w naszej recepcji nie musimy ulegać tym przejawom osobistych (r)ewolucji i dadzą się wykorzystać selektywnie wątki analiz i narzędzia badawcze, które nie zależą od predylekcji ściśle ideologicznych, jak chociażby krytyka „rytualizacji” oddziaływania w prak-

²² L. Witkowski: *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*. Toruń 1991 (wyd. 2 – 2000).

²³ Ibidem, s. 3.

²⁴ Ibidem, s. 42–49.

tyce funkcjonowania szkół, będąca zasługą McLarena, którą doceniono u nas przekładem jego książki i konferencją wokół niej w Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu²⁵.

Ukierunkowanie na paradygmat oporu

Istotne zwieńczenie, ukazujące nową jakość, wręcz już otwarcie środowisk pedagogicznych w Polsce na zjawisko oporu, stanowiła wizyta akademicka, jaką Henry A. Giroux wraz z Peterem McLarenem odbyli w kwietniu 1992 roku na zaproszenie moje oraz Zbigniewa Kwiecińskiego na Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, na Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz – tu zapraszającym był również ówczesny dyrektor IBE Mirosław Szymański – do Instytutu Badań Edukacyjnych w Warszawie. Wszędzie miały miejsce wykłady, rozmowy, rejestracje wywiadów, uzyskaliśmy szerszy dostęp do literatury badaczy amerykańskich, wówczas jeszcze blisko z sobą współpracujących na Miami State University w Oxford w stanie Ohio, a następnie na Pennsylvania State University, zanim ich drogi się nieco nie rozeszły, by w końcu badacze zaczęli prezentować odmienne usytuowania akademickie i ukierunkowania dążeń na alternatywne projekty „krytyczne” czy „radykalne” dla pedagogiki, co zwieńczone zostało akademicką emigracją Giroux do Kanady w proteście przeciw narastającej dominacji konserwatywnych presji w uczelniach amerykańskich.

Warto odnotować, że wśród osób otwartych na nowe inspiracje krytyczne dla pedagogiki (w zakresie teorii, dydaktyki i badań, zarówno realiów szkolnych, jak i nowego dyskursu), szczególnie dla recepcji impulsów z prac Giroux i McLaren w kontekście odniesień do zjawisk oporu, wyróżniła się – swoim udziałem w seminarium podoktorskim Zbigniewa Kwiecińskiego wkroczyła do szerszej przestrzeni akademickiej polskiej pedagogiki – niedawno przedwcześnie zmarła Ewa Bilińska-Suchanek z Akademii Pomorskiej w Słupsku. Badaczka ta nie tylko zaczęła studiować prace z pedagogiki krytycznej (Giroux, Aronowitz, McLaren) w celu wypracowania i rozwinięcia „paradygmatu oporu” w odniesieniach do praktyki szkolnej i do rozmaitych kontekstów kulturowych, lecz także poświęciła temu kolejne organizowane przez siebie konferencje stymulujące zainteresowanie tą kategorią, z których materiały publikowała. Był to istotny – choć z opóźnieniem wykorzystywany – impuls do komplementarnego sprzyjania stopniowo dojrzewającej przemianie świadomości krytycznej wśród pedagogów

²⁵ P. McLaren: *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*. Przekł. A. Dziemianowicz-Bąk, J. Dzierzgowski, M. Starnawski. Wrocław 2015.

w Polsce. Zakres tych prac jest zilustrowany w serii książek²⁶. Część osób usiłujących nawiązywać do kategorii oporu czy rozwijać myślenie krytyczne dla pedagogiki z jej wykorzystaniem nie jest świadoma tego dorobku, przez co robi i sobie, i efektem własnych wysiłków badawczych i samokształceniowych krzywdę. Środowisko pedagogów zainteresowanych nurtem krytycznym nie umie dotąd korzystać z dorobku już zgromadzonego, funkcjonuje w sposób rozproszony lub skupiony lokalnie na zawężonych polach lektur, czasem z pominięciem przytoczonych jako zgoła podstawowych. Tak dalej funkcjonować środowisko pedagogiczne nie może, pod groźbą pogłębiania własnych słabości i spływania dyskursu aktualnie rozwijanego. Dotyczy to chociażby bezradności niektórych osób w rozumieniu aspektu politycznego refleksji i działań pedagogicznych, którego ani nie da się pominąć, ani nie wolno trywializować w potocznych skojarzeniach, jeśli chce się rozumieć wraz z twórcami polskiej pedagogiki u zarania niepodległości wagę troski o „uobywatelnienie” z udziałem edukacji czy upominać się o umożliwienie wrastania w kulturę w trybie „melioracji” dostępu do potencjału społecznego zmarginalizowanych i zacofanych kulturowo środowisk jako spuścizny pozaborowej czy znacznie późniejszych deprivacji i nierówności społecznych, zwłaszcza wsi. Ten ostatni wątek badań krytycznych polskiej socjologii edukacji, obecny w poprzedzających wizytę Giroux i McLarena pracach Zbigniewa Kwiecińskiego i jego partnerów akademickich, był zgoła fascynujący dla amerykańskich pedagogów, co ujawniło się przy okazji publikowanego w Stanach Zjednoczonych wywiadu z toruńskim badaczem²⁷. To znamionuje powody, dla których grono skupione wokół seminariów w Instytucie Rozwoju Wsi i Rolnictwa PAN w Toruniu, a następnie w cyklu seminaryjnym oraz publikacji wielotomowej *Nieobecne dyskursy* na UMK było przez lata poważnie traktowanym partnerem amerykańskich pedagogów krytycznych. Zwieńczeniem tej współpracy polsko-amerykańskiej stał się pobyt naukowy młodego wówczas To-

²⁶ E. Bilińska-Suchanek: *Teoretyczne podstawy paradygmatu oporu*. Słupsk 2002; Eadem: *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*. Kraków 2003; *Przestrzenie oporu w edukacji*. Red. E. Bilińska-Suchanek. Toruń 2006; *Kreatywność oporu w edukacji*. Red. E. Bilińska-Suchanek. Toruń 2009; E. Bilińska-Suchanek: *Nauczyciel i opór (wobec) systemu edukacji*. Toruń 2013; *Opór w kulturze. Tradycja - edukacja - nowoczesność*. Red. E. Bilińska-Suchanek. Kraków 2014.

²⁷ Por. H.A. Giroux, P.L. McLaren: *Critical Pedagogy and Rural Education. A Challenge from Poland*. „Peabody Journal of Education” 1990, vol. 67, no. 4, s. 154-165. <https://doi.org/10.1080/01619569009538705>. Szerzej o tym wywiadzie w: H.A. Giroux, L. Witkowski: *Edukacja i sfera publiczna...*, s. 24-25 (tam przypis 6).

masza Szkudlarka na stypendialnym stażu badawczym u Giroux, który z pewnością wywarł wpływ na dalszy rozwój wybitnego polskiego pedagoga i jego rolę w rozwoju pedagogiki gdańskiej.

O stanie aktualnym recepcji prac Henry'ego A. Giroux w Polsce

Sygnały recepcji dorobku Giroux w Polsce są z pewnością różne, czasem dalekie od entuzjazmu, choć wyraziste głosy pozytywne też się zdarzają. Bezsprzecznie aktualnie największe zasługi w utrwalaniu myślowej obecności kategorii pedagogiki krytycznej Giroux ma u nas nie kto inny jak Zbigniew Kwieciński, najdojrzałej otwarty na ten dyskurs u zarania jego pojawienia się oraz aktualnie najgłębiej go przywołujący, także w najnowszych odsłonach narracji amerykańskiego pedagoga. Szczególnie ważną i wymowną wizytówką najnowszych odniesień do refleksji Giroux i całej plejady założycieli wątków pedagogiki krytycznej stanowi ostatnia książka Kwiecińskiego *Grzęzawisko*, przygotowana na jubileuszowy, X Zjazd Pedagogiczny, przynosząca dowody z ostatnich lat przywoływania i rozwijania sposobu pracy pojęć pedagogiki krytycznej dla krytycznej socjologii edukacji i pedagogiki społecznej²⁸. W osobnym paragrafie eseju *Edukacja publiczna w chybotliwej demokracji. Perspektywa pedagogiki krytycznej* Kwieciński najpierw wyróżnia znaczenie wprowadzenia przez Giroux kategorii „publiczni intelektualiści” w odniesieniu do wychowawców, by następnie w bloku rozważań zatytułowanym *Henry A. Giroux - „paranoiczne państwo” i „powtórka z Orwella 1984”* skupić się na najnowszych publikacjach amerykańsko-kanadyjskiego uczonego i przywołać aż siedem jego pozycji krytycznych z lat 2011-2017, wprowadzających chociażby takie kategorie obecne w tytułach tych prac, a ważne dla krytycznej perspektywy analizowania publicznej funkcji edukacji, jak: „przemoc zorganizowanego zapomnienia”, „plaga atomizacji”, „autorytaryzm”, „polityka Zombi” czy „terrorystyczny państwowy”²⁹. Kwieciński odwołuje się w innym eseju także do naszego wspólnego z Giroux tomu *Edukacja i sfera publiczna*³⁰, podsumowującego dwadzieścia pięć lat międzynarodowej współpracy.

Najbardziej zasmucające dla mnie jest to, że każdy, kto choć trochę się orientuje w procesach transformacyjnych przestrzeni myśli pedagogicznej w Polsce, doskonale wie, że jednym z najważniejszych zjawisk, które wygenerowały całą wręcz formację umysłową wśród

²⁸ Z. Kwieciński: *Grzęzawisko. Eseje z pedagogiki społecznej i krytycznej socjologii edukacji*. Stary Toruń 2019.

²⁹ Ibidem, s. 181.

³⁰ H.A. Giroux, L. Witkowski: *Edukacja i sfera publiczna...*

pedagogów polskich – a proces ten nadal trwa – było nasycenie naszej pedagogiki odniesieniami „krytycznymi”. Odbywało się to nie wyłącznie za sprawą Giroux, ale z jego istotnym wkładem, od połowy lat osiemdziesiątych. Z pewnością jest więc Giroux wśród absolutnie pierwszych kandydatów zagranicznych do wszelkich medali i gestów uznających jego zasługi dla pedagogiki polskiej, a nawet doktoratów *honoris causa*, zwłaszcza tych uczelni, które w obliczu dojścia do głosu nowego pokolenia pedagogów przez ostatnich trzydzieści lat mają ciągle niespłacone długi wdzięczności akademickiej wobec wpływu tego dorobku (z pewnością w pierwszej kolejności to Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza i Uniwersytet Gdański). Nie będę wymieniał wielu uczelni ani osób, które konsultowałem w tej sprawie – bez rezultatu, jak widać – nawet przy okazji ważnych zjazdów, konferencji, jubileuszy czy rocznic. Niech więc rozmaite medale dostają w pierwszej kolejności ci, którzy raczkowali, gdyśmy razem z Giroux i Kwiecińskim nasycali język pedagogiczny w Polsce tropami i kategoriami krytycznymi z „nieobecnych dyskursów”; ich przyswojenie nadal pozostaje dla wielu zadaniem do wykonania w trosce o jakość zaawansowania ich własnej kompetencji krytycznej. Jeden z absolutnie podstawowych aspektów odnowy dyskursu pedagogicznego w Polsce z całą pewnością zawdzięczamy inspiracjom uruchomionym za pośrednictwem prac Giroux i na nowo odczytanych lektur z przekroju humanistyki. Udawanie, że tak nie było, czy pomijanie i przemilczanie tego faktu nie wystawia dobrego świadectwa obecnym liderom instytucjonalnym w polskim środowisku pedagogów.

Nie chodzi tu oczywiście tylko o wdzięczność czy gesty uznania. Sprawa jest znacznie poważniejsza. Pojawić się musi przecież jako kluczowe głębsze pytanie o to, co w miejsce pedagogiki krytycznej się wdiera jako jej wyższa postać lub alternatywa, jak też co uchodzi lub chce uchodzić za pedagogikę krytyczną i w jakim stopniu te warianty (substytuty) chcą czy mogą być sednem troski o kulturę pedagogiczną w Polsce. Problem recepcji (i jakości zaplecza dla) myśli krytycznej w naszym kraju musi być więc w centrum uwagi. Jedni uważają, że myśl krytyczna wręcz „skolonizowała” przestrzeń pedagogiki polskiej (choć sami wykazują wobec pedagogiki krytycznej bezradność intelektualną) lub chwala się przynależnością do praktykujących to podejście, zarazem ostentacyjnie operują poziomem „przedkrytycznym” w sensie chociażby nierozumienia, że „polityczność” to wymiar immanentny oddziaływań w zakresie jawnej czy ukrytej perswazji kulturowej, w który uwikłana jest każda strategia pedagogiczna. W szczególności można zobaczyć, co się dzieje, gdy recepcja prac Giroux kuleje, na przykładzie pierwszego okresu tej wersji krytycyzmu – ujawnia się

to w krytycznej ocenie efektu badawczego, który zapomina o tym³¹, że etap, w który weszliśmy, oznaczał od początku przejście od perspektywy krytycznej wobec „reprodukcji” jako ekranu myślowego do paradygmatu „oporu”, wymagającego przewyżczenia naiwnej perspektywy widzenia ofiar presji reprodukcyjnej instytucji państwa i instytucjonalnej dominacji presji społecznej, zorientowanej na adaptację bez uwzględniania zjawiska oporu interakcyjnego.

Różnice w poziomach recepcji dorobku Giroux i jego zaplecza teoretycznego

W niedawno wydanym podręczniku do socjologii edukacji – z serii pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN – w zarysie problemowym wiodących postaci jest miejsce nawet na portret rysowany Henry’ego A. Giroux³², co jest rzadkim wyróżnieniem edytorskim, jak wiemy. Zarazem jednak w tekście znalazły się jedynie dwa krótkie, ogólnikowe odniesienia do Giroux w kontekście ujęć postmodernistycznych oraz troski o demokratyczne przysposabianie uczniów w szkole³³, wpisane w podrozdział podejmujący skrótowo problem autorytetu, choć specyfika ujęcia krytycznego i jego zaawansowania teoretycznego nie jest w tym zakresie dostatecznie uwypuklona dla studentów. Wypada jednak przyznać, że zapewne formuła zarysu czy wprowadzenia pozwala na takie minimalistyczne ujęcie, choć gubi już osiągnięte zaawansowanie kategorialne, chociażby związane z ideą transformatywnego intelektualisty, oraz pomija praktyki upętnomocnienia i emancypacji, o które upomina się Giroux³⁴. Żałować

³¹ Por. P. Stańczyk: *Człowiek, wychowanie i praca w kapitalizmie. W stronę krytycznej pedagogiki pracy*. Gdańsk 2013.

³² J.M. Szymański: *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*. Kraków 2013, s. 110.

³³ Ibidem, s. 110, 155.

³⁴ Gwoli ścisłości należy odnotować, że w innym miejscu znajdujemy Giroux odniesienie do postaci nauczyciela jako transformatywnego intelektualisty oraz uwypuklenie wagi oporu w szkole – spotykamy te uwagi w ramach prezentacji „nurtu radykalnego” w przestrzeni „ideologii edukacyjnych” w trzech artykułach Giroux (w tym jednym z Paolem Freirem) opublikowanych w *Nieobecnych dyskursach* oraz w jednej z pierwszych sztandarowych książek Giroux o znaczącym programowo tytule: *Schooling and the Struggle for Public Life...* (z roku 1988), która odegrała ważną rolę w naszym pokoleniowym samokształceniu w pierwszym okresie recepcji „pedagogiki krytycznej” właśnie jako socjologii edukacji. Por. J.M. Szymański: *Studia i szkice z socjologii edukacji*. Warszawa 2006, s. 79–86.

zarazem należy, że autor nie znalazł możliwości odesłania czytelnika do publikacji, które krytyczne myślenie o autorytecie rozwijały, jak chociażby *Autorytet przeciw dominacji. Radykalna wizja autorytetu w pedagogice amerykańskiej* (Larry Grossberg, Henry A. Giroux i Peter McLaren)³⁵. Zresztą warto pamiętać, że już w 1989 roku, zatem w pierwszych rekonstrukcjach poświęconych pedagogice krytycznej, padały ważne i zobowiązujące poznawczo sformułowania, powracające potem wielokrotnie, iż „Giroux rozwinął teorię emancypacyjnego autorytetu i etyki, postulując, by szkoły odgrywały podstawową rolę w doskonaleniu dyskursu wolności i krytycznego obywatelstwa. Wiele miejsca poświęca on kategorii i zasadzie nauczyciela jako transformatywnego intelektualisty, którego zadaniem jest aktywność i transformacja, a nie transmisja i reprodukcja dominującej kultury i politycznego status quo”³⁶.

Zadanie odniesienia do Giroux – z pewnością innego kalibru merytorycznego niż prolegomena J. Mirosława Szymańskiego – podejmuje książka Andrzeja Rozmusa *Edukacja akademicka w perspektywie krytycznej. Studenci wobec neoliberalnej polityki kształcenia w szkole wyższej*³⁷, w której podrozdział zatytułowany *Pedagogika radykalna Henry’ego A. Giroux*³⁸ jest jednym z dwóch uwypuklających strategicznie ważne nazwisko autora wyróżnionej perspektywy, obok paragrafu o tytule *Foucaultowskie inspiracje analityką rządu*³⁹. Odwołania do Giroux obejmują dziesięć pozycji autorskich badacza, w tym trzy przekłady polskie, a także książkę wspólną z piszącym te słowa⁴⁰. Dwie pozycje Petera McLarena obok dwóch tekstów Stanleya Aronowitza i Paula Freirego (tekstów, których współautorem jest Giroux) dopełniają trzon wyjściowy literatury źródłowej ujęcia krytycznego, niezależnie od również uwypuklonej pozycji literatury Michela Foucaulta. Nie jest przypadkiem ani ozdobnikiem jedynie, że oba wymienione paragrafy wpisane są w rozdział otwierający książkę, zatytułowany *Pedagogika krytyczna źródłem analiz edukacji*⁴¹, z zaakcentowanym proble-

³⁵ L. Witkowski: *Autorytet przeciw dominacji. Radykalna wizja autorytetu w pedagogice amerykańskiej* (Larry Grossberg, Henry A. Giroux i Peter McLaren). W: Idem: *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*. Kraków 2009.

³⁶ Z. Kwieciński: *Pedagogie postu...*, s. 18.

³⁷ A. Rozmus: *Edukacja akademicka w perspektywie krytycznej. Studenci wobec neoliberalnej polityki kształcenia w szkole wyższej*. Kraków 2018.

³⁸ Ibidem, s. 31–38.

³⁹ Ibidem, s. 38–46.

⁴⁰ H.A. Giroux, L. Witkowski: *Edukacja i sfera publiczna...*

⁴¹ A. Rozmus: *Edukacja akademicka w perspektywie krytycznej...*, s. 15–46.

mem sytuującym „krytyczną” naukę o wychowaniu „między opisem i zaangażowaniem”⁴².

Poza metafizykę i relatywizm – wyzwania hermeneutyczne krytyki i krytyczne hermeneutyki

Szczególnie pragnę docenić podejście analityczne Wojciecha Kruszelnickiego w jego tekście z 2015 roku⁴³. Autor z zaangażowaniem podjął się rozpracowania „tropu Gramsciego” istotnie osadzonego w szerokim trzonie prac założycielskich pedagogiki krytycznej Giroux i innych, ale ze szczególną (bo aż potrójną) troską o: a) wnikliwą rekonstrukcję ujęcia samych pedagogów krytycznych, b) źródłowe sięgnięcie do samego Antonia Gramsciego, dla pogłębionych odczytań i doczytań interpretacyjnych w samodzielnej już refleksji, c) próbę zastosowania odtworzonego i rozwiniętego tropu do analizy przestrzeni praktyki już z innej perspektywy niż wyjściowy kontekst historyczny, a także źródła i sami krytyczni rekonstruktorzy. Chodzi o troskę i próbę związaną z naszymi najnowszymi doświadczeniami społecznymi. Taka kultura akademicka – wrastania w tradycję poprzez wzbogacanie jej recepcji zarówno transformacją interpretacyjną, jak i aplikacją humanistyczną – wydaje mi się na tym przykładzie rozważań wręcz wzorcowa, choć ciągle lekceważona, jako wymagająca potrojonego, jako się rzekło, wysiłku, który zresztą w moim jego rozumieniu stanowi niezbędne minimum, by nadać rangę humanistycę w jej sprzęganiu teorii i praktyki, historii i współczesności, rekonstrukcji i aplikacji. Przemyslenie idei „nauczyciela jako publicznego intelektualisty” wydaje się warunkiem *sine qua non* poważnego projektowania podstaw realnych przeobrażeń funkcjonowania szkoły. Jest tak zwłaszcza dlatego, że jeśli kojarzyć obiektywną funkcję wszelkiej praktyki oddziaływania wychowawczego z ramą „wdrażania do uczestnictwa w kulturze” (Jerzy Kmita), to w tych trzech zakresach i na tych trzech poziomach refleksji – technologii wdrażania, koncepcji uczestnictwa w życiu społecznym oraz wizji kultury w jej sprzężeniach rozwojowych dla jednostki i jej środowiska życia – krytyczny namysł nad odniesieniami publicznymi, transformacyjnymi, uobywatelniającymi, motywującymi do wrastania w kulturę (Helena Radlińska) czy opanowania „technik troski o siebie” (Michel Foucault) pozostaje kluczowy. Tych tropów sprzęgających wezwania Giroux, w myśli Antonia

⁴² Ibidem, s. 15.

⁴³ W. Kruszelnicki: *Antonio Gramsci i pedagogika krytyczna. Hegemonia, edukacja i zadania intelektualistów*. „Ruch Pedagogiczny” 2015, R. 86, nr 3, s. 109–121. <https://doi.org/10.34616/22.19.108>.

Gramsciego osadzone jeszcze w wizji organicznego intelektualisty, pozostaje, rzecz jasna, znacznie więcej do podjęcia, by powstała zespolona wizja na miarę XXI wieku. Nie da się tego zrobić bez głębokiego przemyślenia i przetwarzania na potrzeby współczesne dorobku humanistyki także poza dyskursem akademickim – niech wystarczy, że przywołam powstałe z moim udziałem analizy dynamiki rozwojowej i jej uwikłań w sekwencję: przeżycie – przebudzenie – przemiana, za prozą, za którą Nagrodę Nobla w 1946 roku w literaturze otrzymał Hermann Hesse⁴⁴. To tylko pokazuje, że „pedagogika krytyczna” nie może być zamknięta ani w ramach dyscyplinarnych, ani w sztywnej narracji akademickiej, a nawet nie tyle nie może, ile nie powinna, jeśli na serio pojmuje swoje zadania kulturowe, społeczne i obywatelskie w odniesieniu do jakości „życia duchowego”, o które upominał się choćby w naszej tradycji przedwojennej Bogdan Nawroczyński.

Odnotować warto dodatkowo finezyjne rozważania Wojciecha Kruszelnickiego poświęcone pojęciu „radykalności” w kontekście różnorodnych tradycji rozwoju krytycznej teorii edukacji, z uwypukleniem troski o przekroczenie horyzontu reprodukcji poprzez odniesienie do sprawczej, choć nieautomatycznej, funkcji oporu w szkole w tworzeniu szans na nową podmiotowość jednostek i całych środowisk, wcześniej marginalizowanych na rzecz demokracji z udziałem szkoły⁴⁵. Warto też zauważyć troskę Habermasa, chyba niedocenianą wśród „radykalnych” czy „krytycznych” analityków szkoły, o przejście od zasady „wnoszenia świadomości” rewolucyjnej do... podnoszenia poziomu poznawczego i moralnego odniesień krytycznych, zgodnie z podejściem Lawrence’a Kohlberga w nurcie popiagetowskim psychologii poznawczej czy z dążeniem do rozwoju psychospołecznego w ujęciu Erika H. Eriksona w postfreudowskiej psychoanalizie jako teorii cyklu życia; wariant Lacanowski myśli freudowskiej nie musi wyznaczać jako jedyne ram dla krytycyzmu teorii edukacji, radykalizującej semantycznie rozumienie rozmaitych procesów, wpisanych na przykład w mechanizmy obronne czy sekwencję faz cyklu życia z ich deficytami i innymi zakłóceniami rozwojowymi⁴⁶. Nie sądzę, aby te tropy i niuanse myśli, również w dyskusji ze stanowiskiem programowym Giroux i jakością

⁴⁴ M. Jaworska-Witkowska, L. Witkowski: *Przeżycie – przebudzenie – przemiana. Inicjacyjne dynamizmy egzystencjalne w prozie Hermanna Hessego (tropy i kategorie pedagogiczne)*. Bydgoszcz–Kraków–Szczecin 2007.

⁴⁵ W. Kruszelnicki: *Pojęcie radykalności w myśli pedagogicznej Henry’ego A. Giroux*. „Forum Pedagogiczne” 2017, nr 1, s. 163–184. <https://doi.org/10.21697/fp.2017.1.12>.

⁴⁶ L. Witkowski: *Versus. O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona*. Kraków–Dąbrowa Górnicza 2015.

rekonstrukcji teorii pedagogicznych (także w sensie dyskretnym, za Zbigniewem Kwiecińskim⁴⁷) dla praktyki edukacyjnej, szerzej przebiły się w zapleczu intelektualnym osób wypowiadających się o pedagogice w jej emancypacyjnych ujęciach misji kulturowej szkoły czy intelektualistów w kulturze.

Uwypuklić warto ponadto udział Wojciecha Kruszelnickiego w polemice z pedagogami starszych pokoleń (Andreą Folkierską, Robertem Kwaśnicą) w odniesieniu do ograniczeń wcześniejszych odczytań znaczenia tradycji hermeneutycznej dla pedagogiki i ograniczonego wglądu w potencjał hermeneutyki w zakresie ważnych i zasadnych sprzężeń z tradycją teorii krytycznej. W swojej diagnozie „hermeneutycznego spustoszenia”⁴⁸, zawieszającego zadanie rozumienia w przestrzeni krytycznych przewartościowań teorii i praktyki, polemista pokazuje, jak trudna, aż po niemożliwość, staje się rzeczowa krytyka w obszarze troski o jakość odnowy pedagogiki, jednocześnie krytyczną i hermeneutyczną⁴⁹. Otwarcie na postulat „hermeneutyki krytycznej” stało się naturalne, ale wymaga nowej jakości lektur, w tym sprzężenia z „socjologią hermeneutyczną” Zygmunta Baumana czy Jürgena Habermasa analizami działania komunikacyjnego i rozwoju psychospołecznego. W dalszej części tego szkicu pokażę nowość w tym zakresie wyrosłą z odczytań krytycznych radykalizujących – wbrew dominującej recepcji hermeneutyki wśród pedagogów – możliwość odniesień dla edukacji uzyskanych w pracach Andrzeja Wiercińskiego⁵⁰.

Horyzont „krytyczny” ostatniego podręcznika akademickiego

Symptomatycznym świadectwem meandrów obecności pedagogiki krytycznej w wydaniu Giroux w Polsce jest ostatni podręcznik akademicki pod redakcją Bogusława Śliwerskiego i Zbigniewa Kwiecińskiego⁵¹. W dołączonej do publikacji bibliografii mamy piętnaście pozycji

⁴⁷ Por. M. Jaworska-Witkowska, Z. Kwieciński: *Nurty pedagogii: naukowe, dyskretne, odlotowe*. Kraków 2011.

⁴⁸ W. Kruszelnicki: *Tendencje nihilistyczne w pedagogice ogólnej*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja. Kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej” 2018, T. 21, nr 1 (81), s. 137–138.

⁴⁹ W. Kruszelnicki: *Autoportret w nie-hermeneutycznym zwierciadle*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja. Kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej” 2018, T. 21, nr 4 (84), s. 115–143.

⁵⁰ A. Wierciński: *Hermeneutics of Education. Exploring and Experiencing the Unpredictability of Education*. Zurich 2019.

⁵¹ *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Red. nauk. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. Warszawa 2019.

autorstwa Giroux. Zarazem w podręczniku wybija się w omawianym kontekście z pewnością rozdział Tomasza Szkudlarka pt. *Pedagogika krytyczna*⁵². Wiąże się to z podkreśleniem wagi kojarzenia pedagogiki krytycznej z „pedagogiką pogranicza” oraz ze słusznym zauważeniem, że już w latach osiemdziesiątych Giroux jako jeden z pierwszych antycypował krytykę strategii „neoliberalnej” w kulturze gubiącej rangę troski edukacyjnej o podmiotowość polityczną uczniów na rzecz demokratycznej wartości sfery publicznej⁵³. Trafnie Szkudlarek przywołuje troskę badawczą o rytualizację szkolną, w tym rytuały oporu uczniowskiego oraz ukryte programy szkolne, nie da się jednak tego już wpisywać w krytyczną strategię obnażania „strukturalnej przemocy” jedynie jako reprodukcji kulturowej⁵⁴. Zresztą słuszenie podkreśla, że podejście Giroux jest zorientowane na „krytykę teorii reprodukcji”⁵⁵; nie wykorzystał tego tropu w swojej pracy uczeń Szkudlarka – Piotr Stańczyk (o czym dalej).

Dziwi jedynie, że student nie otrzyma w tym miejscu – w podstawowym aktualnie podręczniku akademickim – odniesienia bibliograficznego chociażby do głównego kompendium prac Giroux i dwudziestopięcioletniej jego obecności w pedagogice polskiej za sprawą naszej wspólnej z nim książki⁵⁶.

Nazwisko Giroux pojawia się w kilku innych miejscach w przywołanym tu podręczniku *Pedagogika*, przy czym osobno w nim zamieszczony jest artykuł Hanny Kostyło o tak zwanej pedagogice emancypacyjnej, w którym szczególnie wyróżniona jest koncepcja Paula Freirego obok teologii wyzwolenia czy personalizmu⁵⁷. W tym artykule mamy tematyczne odniesienie do „pedagogiki emancypacyjnej w Polsce”, z przywołaniem wspólnego Freirego i Giroux tekstu, który zresztą był udostępniany w trzeciej części *Nieobecnych dyskursów*. W tekście Kostyło znalazło się miejsce na zdjęcie Freirego (zresztą jako jedyne), zdjęcia Giroux natomiast nigdzie w podręczniku nie ma, choć – zauważamy – zamieszczono zdjęcia niektórych młodszych polskich pedagogów trochę innego formatu, co uważam za zgrzyt.

W podręczniku tym⁵⁸ Giroux przywołany jest jeszcze w kontekście „pedagogiki międzykulturowej” w nawiązaniu do idei wartości „pogranicza” kultur⁵⁹ w ujęciu także Tomasza Szkudlarka oraz wraca

⁵² Ibidem, s. 571–584.

⁵³ Ibidem, s. 579, 581–582.

⁵⁴ Ibidem, s. 576–578.

⁵⁵ Ibidem, s. 583.

⁵⁶ H.A. Giroux, L. Witkowski: *Edukacja i sfera publiczna...*

⁵⁷ *Pedagogika. Podręcznik akademicki...*, s. 585–601.

⁵⁸ Ibidem.

⁵⁹ Ibidem, s. 611–612.

w obszernym studium Bogusławy Doroty Gołębnik o procesie kształcenia, gdzie z kolei wpisany jest w „styl nauczania” charakteryzowany w wersji „krytyczno-emancypacyjnej”, uwypuklającej wagę partycypacji w dialogu oraz troski o „uprawomocnienie głosu”⁶⁰. Zauważyć warto ślad wpisania Giroux w kontekst troski o demokrację w odniesieniach do „pedagogiki pragmatyzmu” w ujęciu Zbyszka Melosika⁶¹. Jedyne większe cytaty z Giroux znajduje się w tekście Mieczysława Malewskiego analizującego andragogikę w kontekście znaczenia w edukacji jako uczenia się krytycznego odnoszenia się do „przekazów kultury popularnej”⁶². Wprawdzie spotykamy jeszcze uwagę Renaty Nowakowskiej-Siuty w jej tekście o „pedagogice porównawczej” – autorka przyznała, iż teksty Habermasa i Giroux „wycisnęły swoje piętno także na metodologii badań porównawczych”⁶³ – trudno jednak nie zauważyć, że cały podręcznik *Pedagogika*⁶⁴ jest świadectwem tego, że w Polsce recepcji pedagogiki krytycznej dokonuje się z ogromnym trudem, jeśli w ogóle ma to miejsce. Całość sprawia wrażenie, że w planie kategorialnym nie ma tu zespolenia impulsów dających się wykorzystać bardziej systemowo dla możliwie kompletnej świadomości pedagogicznej; dowodem na to są odniesienia do idei krytyki „autorytetu” w ujęciu Bogusława Śliwerskiego omawiającego tak zwaną pedagogikę antyautorytarną, która jest przedstawiana tak, jak gdyby w jej ramach w podejściu omawianych autorów nie była możliwa idea sprzęgania dojrzałej wizji autorytetu z emancypacją i ze sprzyjaniem rozwojowi, a tym bardziej jak gdyby nie była ona zdolna podejmować zadania projektowania otwartej perspektywy politycznej społeczeństwa demokratycznego (choćby w duchu uobywatelnienia i podmiotowości kulturowej), za czym opowiada się i dorobek Giroux, i troski wpisane w tradycję polskiej pedagogiki społecznej jeszcze w pismach Heleny Radlińskiej. Porównawczo mamy tu brak narzędzi pozwalających antyautorytarność widzieć także w pedagogice emancypacyjnej czy krytycznej, a zarazem występuje (trudno powiedzieć, czy w tekstach omawianych autorów pedagogiki antyautorytarnej czy w ujęciu rekonstruktora tej myśli) niezdolność do operowania poważnym kulturowo pojęciem autorytetu, w sprawie którego mogę jedynie odesłać do swoich książek, łącznie z ostatnią, *Humanistyką stosowaną*⁶⁵. Odsyłam także do rekonstrukcji odniesień do autorytetu w pedagogice krytycznej zupełnie innych niż

⁶⁰ Ibidem, s. 929.

⁶¹ Ibidem, s. 527–528.

⁶² Ibidem, s. 400.

⁶³ Ibidem, s. 295.

⁶⁴ Ibidem.

⁶⁵ L. Witkowski: *Humanistyka stosowana...*

sobie potocznie pedagogzy jako krytycy autorytaryzmu wyobrażają⁶⁶. Nie jest wykluczone, że pedagogika porównawcza musi sobie dopiero wypracować pogłębione teoretycznie narzędzia rozpoznawania pola zróżnicowania ujęć, żeby nie popadać w bałamutne przeciwstawienia i powierzchowne etykiety, które dokonują szatkowania pola koncepcji bez troski o relacje między nimi. Jednym z kroków w kierunku zniesienia dostrzeganej tu arbitralności byłoby uzgodnienie horyzontu rekonstrukcji poszczególnych koncepcji z systematycznym rozpoznaniem w nich kluczowych: dylematów, paradoksów, struktur myślowych i kategorii – pojęć w ich złożoności, jakie zachowują swoją wagę współcześnie – i zestawianie merytoryczne, a nie tylko etykietowanie różnic w sposobie charakteryzowania poszczególnych zjawisk pedagogicznych i postaw wobec kultury, rozwoju czy wyzwań sfery publicznej. Szereg etykiet w tytułach rozdziałów relacje bardziej zaciera i utrudnia ich rozumienie niż uczytelnia i wyjaśnia. Krytycyzm sam musi wypracować sobie narzędzia porównawcze. Z pewnością jest to zadanie na przyszłość dla kolejnych pokoleń badaczy.

Zmarnowane próby przełomu

Warto na koniec tej części podnieść walor inicjatywy z roku 2012, mianowicie poświęconej stanowi pedagogiki krytycznej w Polsce konferencji, której dorobek został opublikowany w tomie dziewiątym gdańskiego czasopisma „Ars Educandi”, jako że gospodarzem wydarzenia był Instytut Pedagogiki w Gdańsku. Część moich uwag w niniejszym tekście musi, jak się okazuje, stanowić echo wypowiedzianych wówczas spostrzeżeń, które zachowują swoją wartość i do których odsyłam⁶⁷. Tom ten ma swoją anglojęzyczną mutację, co – miejmy nadzieję – pozwoli badaczom z innych krajów szerzej zainteresować się polską recepcją pedagogiki krytycznej. Nie mam jednocześnie wrażenia, aby pokłosie tego tomu zostało przemyślane wśród rodzimych pedagogów i by przyczyniło się do zmiany podejść i korekty sposobów uprawiania pedagogiki polskiej. Boję się nawet, czy nie następuje z braku refleksji wokół dziedzictwa krytycznego w pedagogice w Polsce bardzo szczególny regres. Związany on jest, jak się zdaje, z traktowaniem wymagań krytycznej myśli tylko jako jednej z alternatywnych propozycji, równoprawnej z innymi, których roszczenia nie mają być w niczym gorsze. Nie wykonano przy tym niezbędnych prac słownikowych choć

⁶⁶ L. Witkowski: *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej...*

⁶⁷ L. Witkowski: *Wokół pedagogiki krytycznej...*

by wokół wybranych kategorii fundujących dyskurs krytyczny, przez co narracja pedagogiczna wikła się często w ujęcia bez pojęciowego rozpracowania, zadowolając się niejednokrotnie odnoszeniem się do „poglądów” tego czy innego pedagoga, w tym samego Giroux, McLarena, Freirego czy innych znaczących postaci. Myślenie o poglądach zamiast o pojęciach, podejściach czy problematykach, wraz z ich słabościami i zaletami, wikła nas w ograniczenie możliwości dysponowania dojrzałymi krytycznymi narzędziami problematyzowania rozmaitych pułapek i ograniczonych pułapów, jak też przeszkód epistemologicznych w budowaniu zrębów rozstrzygnięć pozwalających na znajdowanie rozwiązań nawarstwiających się wyzwani. A przecież ostatnie lata dostarczają tych pułapek bez liku, w tym wpisane są w mechanizmy jawnie cofające nas w zaawansowaniu myślenia pedagogicznego w przestrzeni humanistyki i nauk społecznych, a obwarowane wymaganiami biurokratycznymi wdrażanych pomysłów „reformatorskich” ministerstw (obecnego, jak i niedawnych) zajmujących się rozwojem nauki i szkolnictwa wyższego.

Są też nasze słabości i grzechy – wygoda, uleganie modom i presjom czy pośpieszne skupianie się najpierw na budowie dachu, zamiast zacząć od ugruntowania podstaw dla własnych projektów i programów badawczych. Widać więc, że krytycyzm w uprawianiu pedagogiki może mieć różne oblicza i zakresy potencjału mierzenia się z wyzwaniami, ale nie da się go budować, jeżeli przeskakujemy etapy samokształcenia i rozumienia procesu ewolucji w obrębie dyskursu. Zbyt łatwo wówczas za dobrą monetę bierze się ujęcia pozbawione głębszej refleksji wyjściowej nad złożonością procesów społecznych. Zarazem gubi się wcześniej osiągnięty poziom rozumienia zjawisk, jakimi dalej badacz chce się zajmować. Nasz wspólny z Giroux tom zbierający dorobek pierwszych dwudziestu pięciu lat recepcji amerykańskiej pedagogiki krytycznej z jej radykalizacją semantyczną kategorii dla pedagogiki, takich jak: emancypacja, głos, opór, pogranicze, rytualizacja, sfera publiczna, upełnomocnienie⁶⁸, nie zdołał niestety przez ułomność recepcji przyczynić się do uporządkowania wątków wpisujących edukację w sferę publiczną jako ważną praktykę kulturową, społeczną i polityczną. Na rozmaitych konferencjach i zjazdach nadal słychać wystąpienia dowodzące zdumiewającego braku elementarnej nawet świadomości zaawansowania dyskursu krytycznego w Polsce, minimum niezbędnego do usuwania zapóźnień w dojrzałości analiz i projektów zmiany. Stan ten pewnie jeszcze długo nie ulegnie zmianie.

⁶⁸ H.A. Giroux, L. Witkowski: *Edukacja i sfera publiczna...*

O opóźnieniu krytycznej pedagogiki pracy

W gronie najzdolniejszych autorów młodego pokolenia, mających szansę odegrania istotnej roli w kształtowaniu krytycznego oblicza pedagogiki polskiej wymieniłem już – w kontekście także konferencji gdańskiej z 2012 roku poświęconej pedagogice krytycznej – Piotra Stańczyka. Tekst Stańczyka umieszczony w tomie „Ars Educandi” z debat toczonych podczas konferencji dziś nadal czyta się dobrze⁶⁹, a na pewno lepiej niż niezależnie później opublikowany zbiór w większości wcześniejszych esejów, składający się na dość niespójną narrację książki tego autora⁷⁰, której redakcyjne opracowanie nie sprostało wartości rozważań już podejmowanych osobno w polskiej pedagogice. Dość symptomatyczna okazała się próba podjęcia przez Stańczyka zadania budowy zrębów „krytycznej pedagogiki pracy”. Autor wykazał się słabą recepcją pedagogiki krytycznej (opóźnioną w stosunku do już udokumentowanej w literaturze pedagogicznej w Polsce wiedzy o tym nurcie) na przykład w kontekście teorii oporu czy idei ambiwalencji albo odczytań innych tropów z zaawansowanej fazy rozwoju podejścia krytycznego. Skupił się na pracach Herberta Gintisa i Samuela Bowlesa – których podejście Giroux przewyżczał już w latach osiemdziesiątych – dzięki czemu uwikłał się w zdominowanie podejścia badawczego perspektywą teorii reprodukcji, której ograniczenia, a nawet nieadekwatność, musiał sam po części stopniowo uznawać i przywoływać, bez świadomości, że to cofnięcie w stosunku do krytycznie pojmowanej strategii analiz, bez „zaangażowania” badań i wizji emancypacji w „ontologię porozu”, co badawczo radykalnie obniża potencjał krytyczny analiz i sprowadza je często na manowce intuicji i nierozpoznanej iluzji czy symulacji. Stańczyk nie popełniłby strategicznego błędu w swoich analizach, rzekomo otwierających drogę do krytycznej pedagogiki pracy, gdyby przemyślał chociażby inicjujące obecność Giroux w Polsce spostrzeżenie z 1983 roku, fundujące nasze rozumienie dokonującej się zmiany w nurcie krytycznym, w tekście przełożonym i opublikowanym u nas już w 1991, w brzmieniu: „Zarówno Althusser (1971), jak Bowles i Gintis (1976) nie zdołali bądź zdefiniować hegemonii w kategoriach uwzględniających związek między władzą, ideologią i oporem, bądź dostarczyć struktury dla rozwijania żywotnej pedagogiki radykalnej”⁷¹.

⁶⁹ P. Stańczyk: *Pedagogika krytyczna i badania zaangażowane: ideologia, interesy, naiwność*. „Ars Educandi” 2012, T. 9: *Pedagogika krytyczna dziś. Podstawy, dylematy i wybrane problemy* [red. nauk. P. Stańczyk], s. 59–80. <https://doi.org/10.26881/ae.2012.09.04>.

⁷⁰ P. Stańczyk: *Człowiek, wychowanie i praca w kapitalizmie...*

⁷¹ H.A. Giroux: *Reprodukcja. Opór i akomodacja*. Przekł. P. Kwieciński. W: *Nieobecne dyskursy*. Cz. 1..., s. 13.

Oczywiście, krytyczny namysł w szczególności nad stanem dyskursu pedagogiki pracy w Polsce ze wszech miar zasługuje na poważne potraktowanie i dalszą jego realizację, stanowi bowiem ogniwo niezbędnej strategii naprawiania dyskursu pedagogiki jako ważnego obszaru refleksji, badań i działań praktycznych. Dotyczy to również innych zakresów subdyscyplinarnych w pedagogice. Okazuje się, że nie można uprawiać pedagogiki krytycznej z iluzją postępu, gdy znika z pola widzenia szersza perspektywa i stan zaawansowania funkcjonowania dyskursu i badań pedagogiki krytycznej, nie tylko zresztą w Polsce, lecz także w tekstach samego Giroux i innych teoretyków krytycznych, oraz gdy doświadczamy nieobecności – kluczowej w problematyce złożoności oporu – troski prac Ewy Bilińskiej-Suchanek⁷², jako pokłosia debat i konferencji, ważnych także w kontekście ambiwalencji oporu, gdy się go nie ujednoznacza. Z dziewięciu pozycji Zbigniewa Kwiecińskiego w bibliografii książki Stańczyka istotnie wykorzystana jest przez niego naprawdę tylko jedna, zdawkowo przywołano dwie inne, ale z pominięciem w nich kluczowych dla problematyki książki ważnych idei, jak chociażby hipoteza „przedwypalenia zawodowego” w procesie kształcenia pedagogicznego w trybie niestacjonarnym. Z kolei z dziesięciu bibliograficznych pozycji Giroux (w tym dwóch z Aronowiczem i jedną ze mną) mamy istotnie wykorzystaną tylko jedną książkę – *Postmodern Education* z roku 1991, dwa inne teksty mają kilka odniesień – łącznie żadną miarą nie dowodzi to osadzenia w teoretycznym zapleczu prowadzonych badań, na poziomie szerzej uwzględniającym stan teorii. Posługiwanie się „elementem założycielskim” w postaci perspektywy paradygmatu reprodukcji Gintisa i Bowlesa utrudniło, jeśli nie wręcz uniemożliwiło, pełniejsze otwarcie się na dyskurs pedagogiki krytycznej w jego dojrzałszej postaci, która paradoksalnie dotarła do nas szybciej i głębiej niż przezwydzielany paradygmat reprodukcji. Najwyraźniej pokutuje tu typowy, istotny brak intensywnego i systematycznego śledzenia literatury pedagogiki krytycznej i wpisania się w stan recepcji paradygmatu krytycznego w Polsce. Z kilkunastu książek Giroux, jakie ukazały się po roku 2000, Stańczyk przywołał tylko jedną, nie licząc naszej wspólnej z Giroux pozycji i wznowienia klasycznej książki o teorii oporu, z której to – książki, jak i teorii – zresztą nie umiał istotnie skorzystać.

Autor deklaruje swoje programowe „przywiązanie do radykalnej i krytycznej teorii edukacji”⁷³, uwypuklając zredagowanie przez siebie w 2012 roku numeru dziewiątego (pokonferencyjnego) „*Ars Educandi*”

⁷² E. Bilińska-Suchanek: *Opór wobec szkoły...*; Eadem: *Nauczyciel i opór (wobec) systemu edukacji...*; *Opór w kulturze...*

⁷³ Por. wstęp do książki: P. Stańczyk: *Człowiek, wychowanie i praca w kapitalizmie...*

na ten temat, najwyraźniej jednak nie ma za sobą wnikliwego śledzenia rozwoju tej tradycji, z wyjątkiem analizy dokonań Paola Freirego, przyznajmy, oraz książki wspólnej Aronowitza i Giroux⁷⁴. Słabości realizacji projektu wpisanego w podejście Bowlesa i Gintisa wyczuł w końcu sam autor, gdy napisał, już niemal pod koniec analiz, że ostatecznie „zrozumiał [...], w którym momencie można by zarzucić błąd” przyjętemu podejściu⁷⁵, choć od samego początku było zdumiewającym nieporozumieniem trzymanie się tej perspektywy. Jej przekroczenie dało o sobie znać już dawno w ujęciu Giroux i McLarena, podkreślających w szkole jej realny potencjał demokratyczny (emancypacyjny, oporu), który należy uwalniać w radykalizacji funkcji szkoły na rzecz demokracji, obywatelskości i upełnomocnienia. Gdyby ten bardziej zaawansowany etap teorii krytycznej był uznany za niezbędny punkt wyjścia, nie trzeba by mozolnie odkrywać, co zgrzyta w podejściu za sprawą zapóźnionej perspektywy. Stąd „obsesyjnie przywiązana do dyscypliny szkoła, ta, o której piszą S. Bowles i H. Gintis” etc., nie musi być przesłanką badań w ramach pedagogiki krytycznej. Mamy tu do czynienia z wyważaniem otwartych drzwi – niewykorzystaniem dostatecznie zaawansowania dyskursu pedagogiki krytycznej, ani w jej wersji źródłowej, ani nawet jej przetworzeń, choćby w pracach relacjonowanych w kraju, mimo że zna się z konieczności krytyki, wedle których słabość wykorzystywanej teorii polega na tym właśnie, że „pomija zupełnie zjawisko oporu szkolnego”⁷⁶. Ta świadomość powinna być lec u podstaw poczucia konieczności zmiany punktu wyjścia. Zapewne było już „za późno” w sensie redakcyjnym, ale to skutek jedynie opóźnienia i nieadekwatności przyjętego w badaniach i po części unieważnionego takimi późniejszymi odkryciami punktu wyjścia. Autor dopiero do analiz w końcowych partiach książki włączył teksty świadczące o tym, że uświadomił sobie dobitną obecność w refleksji Giroux krytyki teorii reprodukcji i tego, że teoria krytyczna dawno przekroczyła jej horyzont. W badaniach i w narracji Stańczyka nie jest to uwzględnione na serio, a jedynie bez znaczenia odnotowane⁷⁷. Bałamutnie też brzmią deklaracje, że rozważania Aronowitza i Giroux dotyczące oporu będą uczynione „centralnym punktem rozważań”⁷⁸, gdy w rozdziale drugim przywołane są tylko dwa razy. Trop oporu powraca sporadycznie dopiero w dalszych rozdziałach.

⁷⁴ S. Aronowitz, H.A. Giroux: *Postmodern Education. Politics, Culture & Social Criticism*. Minneapolis-London 1991.

⁷⁵ P. Stańczyk: *Człowiek, wychowanie i praca w kapitalizmie...*, s. 410–411.

⁷⁶ Ibidem, s. 42.

⁷⁷ Ibidem, s. 42–45.

⁷⁸ Ibidem, s. 65.

Co więcej, w innej książce Stańczyka – *Przemoc i emancypacja* – znajdujemy kilka stron poświęconych odniesieniom do teorii oporu⁷⁹, ale kończy się to na uznaniu, że opór „zamyka ścieżkę emancypacyjną” – mimo iż autor wie, że strategia uwypuklana w pedagogice krytycznej postuluje coś zupełnie przeciwnego, mianowicie pokazuje, jak bardzo niesentymentalizowana (więc świadoma mielizn i pułapek pogłębiania przemocy) wizja oporu służy uzasadnianiu potencjału emancypacyjnego edukacji oraz jak ten potencjał rozwijać i wyzyskiwać. Przenosi się to na etap postulowanej próby budowania zrębów krytycznej pedagogiki pracy, co łatwo stwierdzić, gdy śledzi się zaplecze skojarzeń z analizami Petera McLarena, szczególnie wcześniej zaangażowanego w uwypuklanie idei oporu szkolnego jako zaprzeczającego mechanizmom reprodukcji, a zarazem upominającego się o to, aby oporu nie sentymentalizować ani w oporze nie widzieć automatyzmu emancypacyjnego, w sytuacji, gdy obserwujemy przejawy rytualizacji oporu i wikłania go w kolejne pułapki ograniczeń podmiotowości. Autor deklaruje, że uznaje „za niezwykle inspirujące poglądy P. McLarena”⁸⁰, zna „rytualność szkoły” za sprawą lektury klasycznej pozycji *Schooling as a Ritual Performance*, wie o zastosowaniu przez badacza otwarcia na „rytuały przejścia”⁸¹, a także „rytualne wymiary oporu”⁸². Zarazem widzący „zrytualizowane praktyki ideologiczne” szkoły⁸³ Stańczyk nie może uwolnić się od przekonania, że szkoła to przede wszystkim „szkoła przymusu”, a „podleganie przymusowi [stanowi – L.W.] istotę szkoły”, wobec czego „[n]ie sposób inaczej pomyśleć szkoły”⁸⁴.

Rezygnuję z omawiania krytycznego innych wątków podejścia Stańczyka. Zauważę jedynie brak niuansowania kategorii „emancypacji”, przez co autor sceptycznie uczuła, że Giroux i Aronowitz upominający się o „postmodernizm emancypacyjny” jako własną perspektywę „muszą czynić założenie, że w ogóle coś takiego jak emancypacja istnieje, a nawet jest osiągalne”, jej przeszkód zaś muszą dopatrywać się jedynie po stronie antyemancypacyjnej⁸⁵. Wiadomo skądinąd – dodajmy – że ostatnia sugestia interpretatora jest błędna, chociażby w świetle troski Giroux i McLarena, aby nie sentymentalizować oporu, i że emancypacja wymaga... kompetencji związanych z „upełnomocnieniem” (em-

⁷⁹ P. Stańczyk: *Przemoc i emancypacja. Ambiwalencje funkcji studiowania zaoczego*. Gdańsk 2008, s. 108-117.

⁸⁰ P. Stańczyk: *Człowiek, wychowanie i praca w kapitalizmie...*, s. 207.

⁸¹ Ibidem.

⁸² Ibidem, s. 352.

⁸³ Ibidem, s. 345.

⁸⁴ Ibidem, s. 262.

⁸⁵ Ibidem, s. 71.

powerment). Emancypacja to nie głównie „finał”, ale proces wyzwala-
nia, i to podwójnego: żeby edukacja była wyzwalająca, sama musi być
przedmiotem troski o uwypuklenie jej potencjału emancypacyjnego,
który sam się automatycznie nie uczynnia.

Dylematy związane z „determinizmem bazy” oraz „determinizmem
nadbudowy”⁸⁶ nie muszą więc stanowić niezbędnego ogniwa teorii
krytycznej w pedagogice. Na plus autorowi zapiszę, iż ma trafne i waż-
ne intuicje, gdy wskazuje na możliwość wpisania w krytyczną „linię
rozwoju teorii społecznej” w Polsce takich postaci, jak „E. Abramowski
oraz S. Brzozowski, także nieznaczący dla polskiej pedagogiki pracy”⁸⁷.
Najwyraźniej budowa dojrzałej pedagogiki pracy w Polsce musi się za-
cząć na nowo, z wykorzystaniem zagubionych wątków tradycji pedago-
gicznej. Będzie krytyczna, jeśli będzie dojrzała zakorzeniona w trady-
cji polskiej pedagogiki społecznej, mającej duży potencjał krytycyzmu,
troski o emancypację, uobywatelnienie i podmiotowość kulturową ze
zdolnością do upominania się o siebie, upełnomocnienia, które postu-
lują w dojrzałym wariacie pedagogiki krytycznej tacy autorzy jak
Giroux. Słuszne i ważne intuicje Stańczyka muszą jednak uzyskać zu-
pełnie nową artykulację, bez ścigania się z nadmiarowymi wątkami
z jednej strony (na wyrost widziana przydatność prac Ernesta Laclaua)
a niedostatecznie dostrzeganymi wariantami zaawansowania dyskur-
su krytycznego w pedagogice współczesnej z drugiej.

W Stańczyka recepcji pedagogiki krytycznej w Polsce pokutuje brak
potraktowania na serio słownika jako narzędzia krytycznego i anali-
tycznego. Autorzy bowiem ani nie wyjaśniają często używanych przez
siebie terminów, czy choćby tylko zwrotów, przejętych jako żargon,
ani nie potrafią przeświecić krytycznie pedagogiki pracy pod ką-
tem terminów w niej nieobecnych czy zmarginalizowanych. W ostat-
niej kwestii zresztą czytamy, że ważne jest pytanie „nie o to, co jest
w nowych słownikach, ale [o to, - L.W.] czego w nich nie ma”⁸⁸, choć
wykonana jest z punktu widzenia pedagogiki krytycznej jedynie
część pracy koniecznej do doprowadzenia do diagnozy skali deficytu
krytyczności dyskursów oficjalnie reprezentowanych przez słowniki
sprzed 1989 roku i po nim (trzy kolejne słowniki pedagogiki pracy)⁸⁹.

Autor bez wątpienia dowodzi, że myśli o stanie pedagogiki kry-
tycznej jako wpisanej w horyzont reprodukcji, gdy stwierdza, że
widzi problem z krytycyzmem takiej pedagogiki. Zacytujmy w całości:
„Trudność, na którą tu natrafiamy, polega na tym, że przyjęcie strate-

⁸⁶ Ibidem, s. 36-39.

⁸⁷ Ibidem, s. 197.

⁸⁸ Ibidem, s. 111.

⁸⁹ Ibidem, s. 107-153.

gii stosowanej przez pedagogów krytycznych (polegającej na krytyce ekonomicznej totalizacji stosunków społecznych, w tym stosunków w obszarze edukacji) w obszarze pedagogiki pracy oznacza *de facto* ucieczkę od problemu⁹⁰. Wiadomo tymczasem, że ani Giroux, ani McLarenowi, ani Freiremu nie wolno przypisywać takiej „strategii”, a zatem dotyczy ona stanu pedagogiki krytycznej z etapu dominacji paradygmatu reprodukcji, a nie paradygmatu oporu i emancypacji. Omawiany tekst nie odnosi się do zaawansowanego stanu pedagogiki krytycznej, ale do wyobrażenia o nim autora, zdominowanego perspektywą krytyki reprodukcji w wydaniu Gintisa i Bowlesa. Zabrakło perspektywy, w której możliwe byłoby zastosowanie narzędzi krytycznych w rozpoznawaniu i kwalifikowaniu rzeczywistości „pracy” – takich chociażby jak: wypalenie zawodowe, kryzys, opór, strajk, anomia, emancypacja, uprzedmiotowienie. Samo rozstrzygnięcie, jakie powinno być minimum krytycznego słownika w pedagogice pracy niezbędne do reprezentacji słownikowej krytycznej pedagogiki pracy, byłoby dopiero ukierunkowaniem postulowanej pedagogiki pracy niewykastrowanej z krytycyzmu.

W książce Stańczyka bardziej dojrzałych teoretycznie wobec wyjściowej perspektywy reprodukcji diagnostycznych i krytycznie nośnych kategorii jednak brakuje. Autor nie był w stanie włączyć w swoje analizy studiów zaocznych zjawiska „przedwypalenia zawodowego”, o którym pisał Zbigniew Kwieciński, a które wydaje się kapitalne dla zrozumienia paradoksalności pewnych sytuacji kształcenia do zawodu na studiach pedagogicznych, zwłaszcza w kontekście studiów niestacjonarnych. Stańczyk sam popełniał błędy horyzontu narracji krytycznej (nieobecność terminu „wypalenie zawodowe” w *Słowniku pedagogiki pracy*⁹¹), czego nie umiał ani dostrzec, ani się ustrzec, ani rozpoznać jako wspólnego krytykowanej pedagogice pracy i własnej narracji deficytu krytycyzmu teorii i badań. Byłoby czymś zgoła fascynującym wykorzystanie materiału z badań nad studiami zaocznymi w zakresie odniesienia do hipotezy „przedwypalenia zawodowego”, ale najpierw trzeba by umieć ją sformułować, czy choćby tylko dostrzec sformułowaną wśród inspiracji diagnostycznych dla własnych badań hipotezę wskazującą na „[m]echanizm wypalenia kompetencji w toku zaocznego akademickiego przygotowania do zawodu”⁹².

⁹⁰ Ibidem, s. 14.

⁹¹ *Słownik pedagogiki pracy*. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 1986.

⁹² Z. Kwieciński: *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*. Poznań-Olsztyn 2000, s. 310.

Trop analizy polskiej pedagogiki pracy pod kątem (nie)obecności w niej dyskursu krytycznego jest ważny i potrzebny. Gdy Stańczyk odwołuje się do „słowników pedagogiki pracy”, nie stosuje analizy rozpoznającej ich braki terminologiczne, których wydobyć pozwoliłoby zobaczyć jego własne ułomności, jak niezdolność odniesienia do wypalenia zawodowego, oporu, anomii, typów wspólnot. Nie zna najbardziej widocznej teorii oporu, zwłaszcza w jej wersji obecnej od dekad w pedagogice krytycznej dzięki Giroux. Ta niewiedza ujawnia się chociażby wtedy, gdy autor sugeruje, że opór w kapitalizmie jest jedynie „oporem skutecznie pacyfikowanym”, skoro system i tak ma się dobrze⁹³, a w szkole mamy do czynienia jedynie z przejawami „irracjonalnego oporu wobec szkoły”⁹⁴. A warto przypomnieć, że już w roku 1992 w analizach odniesionych do wyjściowych rozważań Giroux z 1983 roku Zbigniew Kwieciński akcentował, powtarzając to *in extenso* w zbiorze z 2012 roku, iż „Giroux obala takie przekonania o jednostronnie reprodukcyjnych i akomodacyjnych funkcjach szkoły i oświaty. Wykazuje on, że »ukryte programy« szkoły są krytycznie demaskowane przez uczestników procesów edukacyjnych i rodzą w reakcji na nie opór i gotowość do uczestniczenia w opozycyjnej nowej sferze publicznej”⁹⁵.

Osobną sprawą jest weryfikacja różnych akcentów krytycznych kierowanych przez Giroux pod adresem chociażby Pierre’a Bourdieu, które nie zawsze wydają mi się w pełni przekonujące, jako że mam skłonność do korzystania z idei krytycznych socjologa, nie wyłączając idei „rytualizacji pozoru” jako diagnozy groźnego spłykania funkcji emancypacyjnej treści uchodzących za poparcie dla krytycyzmu edukacyjnego, jak filozofia chociażby. Jest to jednak wątek na inną okazję.

Nowa próba hermeneutyki krytycznej i radykalnej dla edukacji

Krytyka i hermeneutyka muszą zacząć znacznie lepiej funkcjonować w obiegu myśli naukowej i humanistycznej, zakorzenionej historycznie, teoretycznie i aplikacyjnie, nie tylko w pedagogice. Na szczęście nie ma potrzeby, byśmy byli zakładnikami ujęć widzących tu redukcyjnie i destrukcyjnie działające polaryzacje i izolacje ze stratą dla każdego ogniwa. Warunkiem niezbędnym jest tu zawsze nowa jakość dojrzałości metodologicznej i wrażliwości kulturowej.

W środowiskach akademickich funkcjonuje Andrzej Wierciński, który integralnie zespała w swoich kompetencjach zainteresowania

⁹³ P. Stańczyk: *Człowiek, wychowanie i praca w kapitalizmie...*, s. 135.

⁹⁴ *Ibidem*, s. 138.

⁹⁵ Z. Kwieciński: *Pedagogie postu...*, s. 227.

humanistyczne – przede wszystkim filozoficzne i historyczne, a także literackie – oraz (w różnych zakresach) z nauk społecznych, w tym zwłaszcza pedagogiki i praktyki komunikacyjnej, ponadto zainteresowanie jakością procesów rozwojowych w życiu człowieka, z uwzględnieniem kształtowania tożsamości i kompetencji kulturowych.

Zauważmy, że w roku 2001 Wierciński powołał International Institute for Hermeneutics i stanął na czele tej instytucji zorientowanej na interdyscyplinarne badania krytyczne, rozwijające i aplikujące perspektywę hermeneutyczną do odniesień socjokulturowych i porównawczych oraz kultur interpretacyjnych w zakresie odwołań do problematyki społecznej w kontekście inspiracji hermeneutycznych czy fenomenologicznych. Mamy tu do czynienia z uprawianiem filozofii edukacji w odniesieniach na przykład do praktyk pedagogicznego ustanawiania i wdrażania porządku społecznego oraz związanych z tym aspektów jakości egzystencji, komunikacji, jak tolerancja czy solidarność, gościnność w kontekście stosunku do innego.

Zaplecze teoretyczne rozważań książek Wiercińskiego służy rozwijaniu i pielęgnowaniu „mądrości praktycznej w życiu ludzkim”⁹⁶, z dojrzałym angażowaniem się w relacje i interakcje z innym, wymagające gotowości do rewidowania własnych nastawień poznawczych i społecznych (ocennych, interpretacyjnych), w tym uchylania roszczeń milcząco obecnych w komunikacji aż na poziomie nieuświadomianych przesłanek działania. W tym podejściu nadrzędną ideą jest traktowanie „praktyki edukacyjnej” jako działania przenikniętego wyzwaniem hermeneutycznymi, widzianymi wielopostaciowo i przekrojowo w poprzek dyscyplin, zwykle traktowanych rozłącznie.

Dojrzała świadomość metodologiczna podejścia wypracowanego przez Wiercińskiego zespala dla nauk społecznych, a zwłaszcza pedagogiki, inspiracje z wielu pól badawczych i tradycji w literaturze filozoficznej, ze szczególnym wyróżnieniem integralnie traktowanych inspiracji z prac Hansa-Georga Gadamera, Paula Ricoeura oraz Martina Heideggera i wielu innych, niezbędnych czy choćby wartościowych i przydatnych dopełnień z innych wątków współczesnych nauk z różnych obszarów, jak podejście teorii krytycznej, psychoanalizy czy refleksji religijnej. Łącznie chodzi o troskę o jakość bycia ludzkiego oraz o kształt interakcji w świecie społecznym, o zaangażowanie w sprzyjaniu dostępowi – rozwijającemu człowieka i jego przestrzeń kulturową – do nastawień wzbogacających zdolności chłonięcia zróżnicowanych in-

⁹⁶ Zwrot ten wielokrotnie powraca na kartach rozważań Wiercińskiego jako ukierunkowanie jego wizji hermeneutyki działania. Zob. bibliografia w: A. Wierciński: *Existentia Hermeneutica. Understanding as the Mode of Being in the World*. Zurich 2019; Idem: *Hermeneutics of Education...*

spiracji z kultury symbolicznej. Stąd też troska o dyskurs akademicki pozostaje tu nierozzerwalnie związana z działaniami na rzecz jakości komunikacji, z wykorzystaniem różnych typów narracji w kulturze, nie wyłączając poezji i literatury prozatorskiej.

Andrzej Wierciński to obecnie najwybitniejszy w Polsce autor reprezentujący pedagogikę filozoficzną z jednej strony oraz filozofię praktyki edukacyjnej z drugiej, łączący perspektywę hermeneutyczną i krytyczną. Dojrzałość poznawcza tego badacza wyraża się zdolnością do swobodnego poruszania się po zakresach wiedzy i analiz, które zwykle traktowane są rozłącznie, a nawet aktywnie i nonszalancko separowane od siebie, ze szkodą dla kultury umysłowej Akademii jako środowiska. Wierciński w swoich odczytaniach i analizach sprzęga zakresy upychane obecnymi pseudoreformami w nauce po segregowanych szufladach i izolowanych kręgach. Ochronił swój rozwój od presji dychotomizujących różnice i podziały, osłabiających tym samym jakość możliwego zakorzenienia w kulturze umysłowej współczesności jej polimorficznej postaci, wymagającej zespołów w postaci transdyscyplinarności, a nie tylko interdyscyplinarności.

Wspomniana transdyscyplinarność w przypadku Andrzeja Wiercińskiego wyraża się między innymi w tym, że wbrew separowaniu od siebie (przez administratorów i pseudoreformatorów) filozofii i pedagogiki czy historii i praktyki oraz próbom usytuowania ich w różnych obszarach, a nie tylko dyscyplinach, autor pokazuje w szczególności, jak można historyczną klasykę filozoficzną na przykładzie heglowskiej fenomenologii ducha traktować *nomen omen* jako... „traktat pedagogiczny”⁹⁷. Ogromna większość filozofów, ale i pedagogów, nie ma w swoim wyposażeniu intelektualnym zdolności do wykonania takich operacji myślowych, jakie dokumentuje w swoich analizach Wierciński dzięki swojej konsekwentnej postawie samokształceniowej w procesie chłonięcia impulsów z uniwersum symbolicznego współczesnego świata akademickiego z przekraczaniem granic między jego fragmentami. A to właśnie przejaw postkonwencjonalnego⁹⁸ poziomu tożsamości akademickiej dzięki wartościowym peregrynacjom i innowacyjnym lekturom wprowadzającym gruntownie w kulturę humanistyczną. Jest ona dostępna współcześnie z taką dojrzałością jedynie pod warunkiem głębokiego i zarazem szerokiego, transdyscyplinarnego i polimorficznego „wrastania” badacza w „głębę symboliczną”, jak to wyrażała Helena Radlińska, dokonań ludzkości jako skarbnicy, z której większość potencjalnych odbiorców (także akademickich) nie umie tak korzystać, z niej wydziedziczona w stopniu nierozpoznawa-

⁹⁷ A. Wierciński: *Hermeneutics of Education...*, s. 169–170, tłum. – L.W.

⁹⁸ L. Witkowski: *Tożsamość i zmiana. Epistemologia...*

nym i nieprzewidywanym. Edukacja widziana hermeneutycznie staje się tu typem działania wychodzącego tym wyzwaniom naprzeciw, wymaga jednak najpierw stworzenia odgórnie nowej strategii kształcenia nauczycieli i doskonalenia ich kompetencji kulturowych.

Tematem wiodącym rozważań Wiercińskiego⁹⁹ jest, jak głosi tytuł tomu, „hermeneutyka edukacji”. Metodologicznie zaplecze analiz i ich jakość w tej dziesiątej pozycji serii *International Studies in Hermeneutics and Phenomenology* znakomicie zostały obudowane nie mniej wartościową pozycją tego badacza pt. *Existentia Hermeneutica. Understanding as the Mode of Being in the World*¹⁰⁰. Obie książki wpisują się w zakresy znane jako filozofia edukacji, widziane przez pryzmat pedagogiki hermeneutycznej jako subdyscypliny pedagogicznej, niezwykle rzetelnie osadzonej w wiedzy filozoficznej oraz powiązanej z uwrażliwieniem na zadanie pogłębiania refleksyjności uczestników i działań w praktyce edukacyjnej czy różnych sytuacjach pedagogicznych, nie wyłączając pracy nad niepełnosprawnościami. Świadomość metodologiczna w tym przypadku bardzo dojrzałe reprezentuje praktycznie przetwarzaną tradycję hermeneutyki w perspektywie zespalającej refleksje Hansa-Georga Gadamera i Paula Ricoeura, dopełniane w pierwszej kolejności wybranymi głębokimi odniesieniami do ujęcia Martina Heideggera czy taką wiedzą jak psychoanaliza w jej zróżnicowaniu podejść. Łącznie tworzy to dla pedagogiki krytyczne podstawy refleksyjności wpisanej w poziom przekraczający ograniczenia myślenia pozytywistycznego czy myślenia nie dość krytycznego i hermeneutycznego właśnie. Mamy tu podejście problematyzujące racjonalność praktyki edukacyjnej w warunkach złożoności kwestionującej przewidywalność efektów działania i wymagającej opierania interakcji edukacyjnej zupełnie na czymś innym – na czymś, co uwarunkowane jest jakością rozumienia drugiego, otwarciem na konieczność korygowania przesłanek własnego działania, nabywaniem kompetencji kulturowych i nowych wrażliwości społecznych. Analizy te mogą w szczególności w znakomity sposób wzbogacać próby stosowania hermeneutyki w problematyzowaniu praktyk interesujących zarówno pedagogikę, jak i socjologię, w kierunku krytycznej refleksji na temat teorii i praktyki edukacyjnej. Oczekiwałbym w niedalekiej przyszłości powstania nowatorskiego podręcznika akademickiego napisanego przez Andrzeja Wiercińskiego w języku polskim. Podręcznik taki przyczyniłby się do zaawansowanego krytycznego kształcenia i doskonalenia nauczycieli oraz nadania nowej jakości kulturze hermeneutycznej samych środo-

⁹⁹ A. Wierciński: *Hermeneutics of Education...*

¹⁰⁰ A. Wierciński: *Existentia Hermeneutica...*

wisk pedagogów nauczycieli kształcących. Obecnie nikt nie wydaje mi się lepiej przygotowany do takiego zadania.

Podejście poznawcze Wiercińskiego do tradycji hermeneutycznej naznaczone jest troską o implikacje oraz inspiracje praktyczne i społecznie odniesione do instytucji i interakcji w ich uwikłaniu w takie kategorie ważne dla nauk społecznych (socjologii, pedagogiki, psychoanalizy, choć nie tylko), jak: upełnomocnienie (*empowerment*), solidarność, zaangażowanie, ludzie w potrzebie, troska o rozwój, typy kompetencji kulturowych, praktyka czytania, uwarunkowania tożsamości. Autor wypracowuje perspektywę sprzęgającą hermeneutykę z podejściem krytycznym, którego rozwiązania edukacyjne rzutują także na obszar radzenia sobie z barierami rozwojowymi i komunikacyjnymi dotyczącymi tożsamości społecznej. Jest to doniosłe i trafne tym bardziej, że często można spotkać się w pedagogice z rozdzielaniem i rozgraniczaniem tych sposobów funkcjonowania hermeneutyki oraz teorii krytycznej, aż po stwierdzanie ich nieprzystawalności.

W książkach Wiercińskiego znajdziemy analizy pozwalające zastosować krytycznie czytaną hermeneutykę do takich sytuacji, jak obejmujące niepełnosprawność, wymagające interwencji psychoterapeutycznej stany zakłócenia kondycji ludzkiej przez depresję, rozpacz czy melancholię, naznaczone deprywacjami społecznymi czy innymi blokadami rozwojowymi związanymi z niedojrzałością poznawczą. Bezcenne, a ciągle słabo obecne w dominujących narracjach pedagogicznych jest upominanie się – jak w przypadku Wiercińskiego – o wagę „ontologii bycia-między” (*in-between ontology*), jako osadzoną zresztą szerzej niż to znajdujemy ujęte w jego lekturach – na przykład z uwzględnieniem semiotyki kultury Bachtina. Zwracam na to uwagę, moją intencją nie jest jednak czynienie zarzutu, ale pokazanie, że osadzenie tej myśli jest bardziej uniwersalne, niżby to wynikało z dominujących w tym przypadku lektur.

Niezwykle doniosłe i szerzej reprezentatywne (choć ciągle wymagające wdrożeń do świadomości metodologicznej na przykład nauczycieli) jest rozważanie problematyki pedagogicznej przez pryzmat „dylematów”, jako znoszących uleganie skłonności do dychotomizacji i presji na widzenie tu alternatyw rozłącznych, wykluczających sprzężenia, zamiast widzenia złożoności wymuszających ostrożność i ambiwalencję, nie tylko psychologiczną, lecz także strukturalną. Wysoko cenię w tej postawie również dystans wobec „przesadnej tęsknoty za harmonijną jednością” w postulatach nadmiernie sentymentalizujących nadzieję na harmonijny rozwój czy zespolenie ze światem¹⁰¹, zamiast troski o wysiłek równoważenia, balansowania, wikłania w napięcia

¹⁰¹ Ibidem, s. 40.

wymagające zdolności radzenia sobie ze złożonościami niepodlegającymi redukcyjnym ujednoczeniom.

W trakcie swoich peregrynacji akademickich Wierciński miał okazję poznać w Berkeley Czesława Miłosza, a także osobno Stanisława Barańczaka w Harvardzie, co było niezwykle istotne dla człowieka głęboko zainteresowanego literaturą, poezją, a nawet realnie funkcjonującego jako poeta, mającego kilkanaście tomików poezji na swoim koncie literackim, dopełniającym twórczość akademicką. Podkreślam ten rys jako paradoksalnie korzystny dla wniosku, gdyż Wierciński to z pewnością niezwykle interesująca osobowość naukowa, reprezentująca zarazem wrażliwość i kompetencje kulturowe spoza redukcyjnej z reguły ramy akademickiej. Ucieleśnia w moim rozumieniu najlepsze cechy profesora uniwersytetu, badacza akademickiego i humanisty polskiego, otwartego na świat i z otwarcia tego czerpiącego rozliczne korzyści dla swojej roli dydaktyka i organizatora życia naukowego w środowiskach, z którymi kolejno albo równocześnie współpracuje.

Zamiast zakończenia:

cztery listy przemieszczeń problematyki krytycznej

Podjęty tu skrótowy przegląd „stanu posiadania” pedagogiki krytycznej w Polsce dobrze będzie spuentować, jak sądzę, uwagą o przemieszczaniu się problematyki adresowaną do krytycznej postawy, jaka w polu doświadczeń tego nurtu dała o sobie znać i nadal pozostaje do podjęcia. Tych list przemieszczeń może być kilka, jak się okaże. Ich zasadą organizacyjną powinno być jednak koło hermeneutyczne, zarówno łączące wątki z poszczególnych list, by nie były one traktowane rozłącznie, jak i zespalające te listy jako niewykluczające siebie wzajemnie, a wymagające sprzężeń zwrotnych.

Pierwsza lista - ustrojowa (co do zasady organizującej system) – to zestaw przemieszczających się/przemieszczanych przedmiotów krytyki w sferze pedagogicznej; obejmowała i obejmuje:

- 1) pułapki kapitalistycznego świata z ukrytymi manipulacjami reprodukcyjnymi aż po „jednowymiarowość” w rozumieniu Herberta Marcusego;
- 2) patologie etatyzmu państwowego upartyjnionego ideału socjalizmu „rytualizującego pozory” w praktykach kulturowych w rozumieniu tego terminu przez Pierre’a Bourdieu;
- 3) redukcję podmiotowości ludzkiej do ogniwa produkcyjnego odregowującego alienację z wykorzystaniem przemysłu kulturowego (za frankfurtczykami – Theodorem Adorno i Maxem Horkheimerem);

- 4) uwikłanie w neoliberalne presje, przyzwolenia, ale i zobojętnienia na los jednostek i pogardę dla słabszych z redukcją kulturowych funkcji edukacji do adaptacji do mitologizowanego rynku pracy;
- 5) nowy autorytaryzm żerujący na frustracjach (resentymentach w ujęciu Maxa Schelera), eksponujący populistyczne roszczenia jako prawomocne, tym bardziej, gdy są one fanatycznie uwikłane w szowinizmy, fanatyzmy, także religijne, i purytanizm ideologiczny ustanawiający rygorystykę redukcji złożoności przez pryzmat nienawistnych czystek;
- 6) neofeudalizacja sfery publicznej poprzez praktyki uwodzenia pozorem symulaków wirtualnego świata gier i znaczeń oraz destrukcja medialna jakości debaty poprzez redukcję wiedzy do opinii, a uzasadnień – do celebryckich deklaracji;
- 7) anomizacja relacji społecznych w instytucjach publicznych w różnych jej przejawach, jak egoizm, bezwzględna rywalizacja, orientacja radarowa na silniejszego, z presją na uległość wobec mobbingu czy molestowania.

Druga lista – kategoriałna (dotycząca podstawy dyskursu w kluczowych pojęciach jako ekranach) – przemieszcza skupienie uwagi na takich zjawiskach, jak: alienacja, etatyzm, reprodukcja, opór, nierówności, (przed)wypalenie zawodowe, barbarzyństwo kulturowe, przemoc symboliczna, depriwacja i deprawacja, zniekształcenia i znieprawienia praktyki komunikacyjnej instytucji kultury, jak szkoła, rodzina, Kościół, sfera publiczna; autorytaryzm, uruchamianie syndromów: masowości jednostki, bezkrytycznej jednowymiarowości adaptacyjnej czy statusu jednostki jako ofiary, a zarazem współnika, marginalizacje i samowykluczenia, nadmiary narcyzmu, wykorzenienia kulturowe.

Trzecia lista – postulatywna (związana z kierunkami działań sanacyjnych) – uruchamia proces budowy zrębów nowej praktyki dyskursywnej, badawczej i praktyki pedagogicznej (jako wdrażania do uczestnictwa w kulturze, przeobrażającego los człowieka) z uwypukleniem odniesień do takich dążeń, jak:

- 1) emancypacja, jako zdolność do krytycznego podejścia odrzucającego zastane uwarunkowania;
- 2) upełnomocnienie (*empowerment*) do upominania się o siebie;
- 3) uobywatelnienie jako troska o podmiotowość społeczną;
- 4) zakorzenienie w kulturze jako bycie w drodze do języka i budowanie zdolności do korzystania ze skarbnicy znaczących dokonań ludzkości;
- 5) desocjalizacja jako decentracja wyrywająca z zamknięcia w lokalnych wirach redukcji kulturowej złożoności świata;

- 6) rewitalizacja podmiotowości odsłaniająca jej deficyty i zakłócenia zrównoważeń niezbędnych do stworzenia dopełnień energii życiowej przeciw depresjom, rozpaczom, rezygnacji i beznadziei;
- 7) zdolność do oporu będącego jednocześnie przedmiotem refleksji poszukującej zdolności unikania pułapek spontanicznych mechanizmów obronnych, a zarazem autodestrukcyjnych;
- 8) pogranicze jako miejsce nasycenia różnicą kulturową, pozwalające na rozwojowe efekty „decentracji” poznawczej (Piaget, Habermas), co służy nowej racjonalności strategii pedagogicznej.

Pozostaje do odnotowania **czwarta lista – ostrzegawcza**. To lista przestróg dla stawiających sobie zadanie kontynuowania rozwoju „krytycznej” czy „radykałnej” perspektywy w pedagogice i dla pedagogiki. Oto punkty tej listy:

- 1) niezbędna jest znajomość pism Giroux, zarówno tych z lat osiemdziesiątych, jak i podejmujących wyzwania najnowsze, związane z nowym autorytaryzmem i ze słabościami neoliberalnego ujęcia;
- 2) nie da się rozumieć potencjału i kierunku rozwoju nurtu krytycznego, jeśli się nie uświadomi sobie faktu, że krytyka w kategoriach determinizmu reprodukcji nierówności w funkcji szkoły została przekroczona już w latach osiemdziesiątych odniesieniem do perspektywy włączającej zjawiska oporu, i to bez ich sentymentalizowania, a z pomocą zaplecza psychoanalizy;
- 3) próby zajmowania się oporem na użytek badania realiów szkoły powinny uwzględniać ogniwo pośrednie tego wysiłku w postaci inicjatyw koordynowanych przez Ewę Bilińską-Suchanek za sprawą jej konferencji poświęconych oporowi i związanych z tym terminem publikacji¹⁰²;
- 4) nie wystarczy podejmowanie ustaleń Giroux i współpracowników, niezbędne jest również samodzielne pogłębianie lektur (także autorów krytykowanych przez środowisko skupione wokół Giroux), które wydobędą więcej impulsów dla krytycznej teorii w pedagogice niż efekty lektur samych badaczy amerykańskich i innych, jako że część inspiracji da się rozwinąć oraz skorygować w zakresie przypisywanych im słabości;
- 5) dobrze jest widzieć równoległe, alternatywne ujęcia perspektywy krytycznej dla pedagogiki, wykorzystujące różnice w podejściach teoretycznych (na przykład w obszarze napięć w psychoanalizie na linii Erikson – Lacan) czy w strategiach narracyjnych zaangażowań politycznych, jak sygnalizuje rewolucyjne niemal trzymanie się nowych odczytań marksizmu przez McLarena w zderzeniu

¹⁰² *Przestrzenie oporu w edukacji...*; E. Bilińska-Suchanek: *Nauczyciel i opór (wobec) systemu edukacji...*; *Opór w kulturze...*

- z odmiennymi nastawieniami samego Giroux czy tropami, jakie przynosi spuścizna Paula Freirego albo szkoły frankfurckiej czy krytycznej socjologii kultury Pierre'a Bourdieu;
- 6) pedagogika krytyczna w Polsce musi się zdobyć równolegle na nowe odczytania maksymalnie zaawansowanymi środkami współczesnej humanistyki własnej tradycji myślowej, aby wydobyć z niej impulsy, których wagę widać często dopiero z tej późniejszej perspektywy; dotyczy to zwłaszcza napięć na linii metafizyka *versus* relatywizm czy rozumienie i hermeneutyka *versus* poziomy uzasadnienia i perspektywa krytyczna;
 - 7) niezbędne jest zaawansowanie badań nad aspektami antropologicznymi praktyk kulturowych w procesie edukacji, w tym rytualizacji w odniesieniu do rytuałów i rytów przejścia, co rozpoczął Peter McLaren, aż po pułapki „zrytualizowania pozorów” w ujęciu Bourdieu czy przez pryzmat kategorii uwiedzenia i symulacji (Jean Baudrillard);
 - 8) czy to się komuś podoba czy nie, w pracach Zbigniewa Kwiecińskiego czy moich własnych znaleźć można wiele tropów i ustaleń do podjęcia i do dalszego rozwijania, dotyczących podejścia „krytycznego” w pedagogice, które przynajmniej pozwalają nie popełniać błędów zapóźnienia w myśleniu, jeśli wchodzi się na pole już opracowane w niektórych zakresach; moglibyśmy być znacznie dalej w zaawansowaniu dyskursu krytycznego w pedagogice, gdyby nie było zapóźnienia w wykorzystaniu osiągniętego etapu prac wcześniej tworzących ogniwa powstającej perspektywy; jednym słowem: gdyby wyrażenie „wspólnota ucząca się” było ciągle adekwatnie odnoszone do przestrzeni akademickiej i gdybyśmy nie ulegali tak łatwo prymitywnym pomysłom reform niszczących transdyscyplinaryny poziom wiedzy humanistycznej; zapotrzebowanie na krytycyzm jako dojrzałą niepokorę w myśleniu pozostaje wyzwaniem na wiele sposobów.

Bibliografia

- Aronowitz S., Giroux H.A.: *Postmodern Education. Politics, Culture & Social Criticism*. Minneapolis–London 1991.
- „Ars Educandi” 2012, T. 9: *Pedagogika krytyczna dziś. Podstawy, dylematy i wybrane problemy* [red. nauk. P. Stańczyk].
- Bilińska-Suchanek E.: *Nauczyciel i opór (wobec) systemu edukacji*. Toruń 2013.
- Bilińska-Suchanek E.: *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*. Kraków 2003.

- Bilińska-Suchanek E.: *Teoretyczne podstawy paradygmatu oporu*. Słupsk 2002.
- Dembiński M.: *Rytualne oblicze lekcji. Studium teoretyczno-empiryczne*. Kraków 2005.
- Giroux H.A.: *Schooling and the Struggle for Public Life. Critical Pedagogy in the Modern Age*. Minneapolis 1988.
- Giroux H.A.: *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*. South Hadley, MA 1983.
- Giroux H.A., McLaren P.L.: *Critical Pedagogy and Rural Education. A Challenge from Poland*. „Peabody Journal of Education” 1990, vol. 67, no. 4, s. 154–165. <http://doi.org/10.1080/01619569009538705>.
- Giroux H.A., Witkowski L.: *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków 2010.
- Jaworska-Witkowska M., Kwieciński Z.: *Nurty pedagogii: naukowe, dyskretne, odlotowe*. Kraków 2011.
- Jaworska-Witkowska M., Witkowski L.: *Przeżycie – przebudzenie – przemiana. Inicjacyjne dynamizmy egzystencjalne w prozie Hermanna Hessego (tropy i kategorie pedagogiczne)*. Bydgoszcz–Kraków–Szczecin 2007.
- Kreatywność oporu w edukacji*. Red. E. Bilińska-Suchanek. Toruń 2009.
- Kruszelnicki W.: *Antonio Gramsci i pedagogika krytyczna. Hegemonia, edukacja i zadania intelektualistów*. „Ruch Pedagogiczny” 2015, R. 86, nr 3, s. 109–121. <https://doi.org/10.34616/22.19.108>.
- Kruszelnicki W.: *Autoportret w nie-hermeneutycznym zwierciadle. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja. Kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej”* 2018, T. 21, nr 4 (84), s. 115–143.
- Kruszelnicki W.: *Pojęcie radykalności w myśli pedagogicznej Henry’ego A. Giroux*. „Forum Pedagogiczne” 2017, nr 1, s. 163–184. <https://doi.org/10.21697/fp.2017.1.12>.
- Kruszelnicki W.: *Tendencje nihilistyczne w pedagogice ogólnej. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja. Kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej”* 2018, T. 21, nr 1 (81), s. 137–150.
- Kwieciński Z.: *Grzędawisko. Eseje z pedagogiki społecznej i krytycznej socjologii edukacji*. Stary Toruń 2019.
- Kwieciński Z.: *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty*. Kraków 2012.
- Kwieciński Z.: *Socjopatologia edukacji*. Olecko 1995.
- Kwieciński Z.: *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*. Poznań–Olsztyn 2000.
- McLaren P.: *Schooling as a Ritual Performance. Towards a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*. Foreword by H. Giroux. London–Boston 1986.

- McLaren P.: *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*. Przekł. A. Dziemianowicz-Bąk, J. Dzierzgowski, M. Starnawski. Wrocław 2015.
- Nieobce dyskursy. Cz. 1. Red. Z. Kwieciński. [Studia Kulturowe i Edukacyjne]. Toruń 1991.
- Nieobce dyskursy. Cz. 3. Red. Z. Kwieciński. [Studia Kulturowe i Edukacyjne]. Toruń 1993.
- Opór w kulturze. Tradycja – edukacja – nowoczesność*. Red. E. Bilińska-Suchanek. Kraków 2014.
- Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Red. nauk. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. Warszawa 2019.
- Przestrzenie oporu w edukacji*. Red. E. Bilińska-Suchanek. Toruń 2006.
- Rozmus A.: *Edukacja akademicka w perspektywie krytycznej. Studenci wobec neoliberalnej polityki kształcenia w szkole wyższej*. Kraków 2018.
- Słownik pedagogiki pracy*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1986.
- Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Red. Z. Kwieciński, L. Witkowski. Warszawa–Toruń 1993.
- Stańczyk P.: *Człowiek, wychowanie i praca w kapitalizmie. W stronę krytycznej pedagogiki pracy*. Gdańsk 2013.
- Stańczyk P.: *Pedagogika krytyczna i badania zaangażowane: ideologia, interesy, naiwność*. „Ars Educandi” 2012, T. 9: *Pedagogika krytyczna dziś. Podstawy, dylematy i wybrane problemy* [red. nauk. P. Stańczyk], s. 59–80. <https://doi.org/10.26881/ae.2012.09.04>.
- Stańczyk P.: *Przemoc i emancypacja. Ambiwalencje funkcji studiowania zaocznego*. Gdańsk 2008.
- Starego K.: *Od politycznych żądań do politycznych rozwiązań – podstawy edukacji demokratycznej*. W: *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia*. Red. K. Gawlicz et al. Wrocław 2014, s. 49–70.
- Szymański J.M.: *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*. Kraków 2013.
- Szymański J.M.: *Studia i szkice z socjologii edukacji*. Warszawa 2006.
- Wierciński A.: *Existentia Hermeneutica. Understanding as the Mode of Being in the World*. Zurich 2019.
- Wierciński A.: *Hermeneutics of Education. Exploring and Experiencing the Unpredictability of Education*. Zurich 2019.
- Witkowski L.: *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje. Profesje społeczne versus ekologia kultury*. Kraków 2018.
- Witkowski L.: *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*. Kraków 2014.
- Witkowski L.: *Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile w edukacji*. Przedmowa Z. Kwieciński. Wyd. 2. zm. i uzup. Wrocław 2010.

- Witkowski L.: *Tożsamość i zmiana (wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych)*. Toruń 1988.
- Witkowski L.: *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*. Toruń 1991 (wyd. 2 - 2000).
- Witkowski L.: *Versus. O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona*. Kraków 2015.
- Witkowski L.: *Wokół pedagogiki krytycznej (retrospekcja i projekcja na tle problemów i doświadczeń w pedagogice polskiej)*. „Ars Educandi” 2012, T. 9: *Pedagogika krytyczna dziś. Podstawy, dylematy i wybrane problemy* [red. nauk. P. Stańczyk], s. 13–35. <https://doi.org/10.26881/ae.2012.09.01>.
- Witkowski L.: *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*. Kraków 2009.
- Zielińska H.: [rec. H.A. Giroux: *Schooling and the Struggle for Public Life. Critical Pedagogy in the Modern Age*]. W: *Nieobecne dyskursy*. Cz. 1. Red. Z. Kwieciński. [Studia Kulturowe i Edukacyjne]. Toruń 1991.